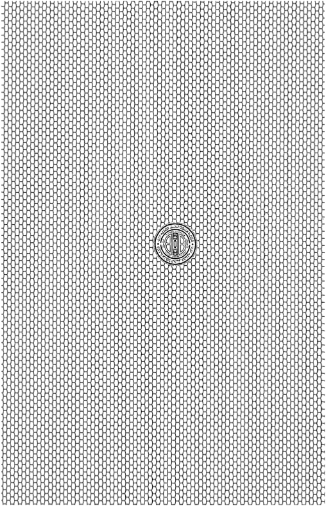
الموهوبون
ذوو صعوبات التعلم

الدكتور
مصطفى نوري القمش
عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية - سابقاً
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية





371, 95

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (2011/6/3232)

المؤلف: مصطفى نوري القمش

الكتاب: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الواصفات: الطلاب الموهوبون - التعليم الخاص

لا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أو الناشر

ISBN:978-9957-16-741-7

الطبعة الأولى 2012م - 1433هـ

دار الثقافة للنشر والتوزيع

أسسها خالد محمود جبر حيف عام 1984 عمان - الأردن

Est. Khaled M. Jaber Haif 1984 Amman - Jordan

المركز الرئيسي

عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري - رقم 3 د

هاتف: 4646361 6 (962 +) فاكس: 4610291 6 (962 +) ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة

عمان - شارع الملكة رانيا العبد الله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري - رقم 261

هاتف: 5341929 6 (962 +) فاكس: 5344929 6 (962 +) ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن

Website: www.daralthaqafa.com e-mail: info@daralthaqafa.com

Main Center

Amman - Downtown - Near Hussayni Mosque - Petra Market - Hujairi Building - No. 3 d

Tel.: (+962) 6 4646361 - Fax: (+962) 6 4610291 - P.O.Box: 1532 Amman 11118 Jordan

University Branch

Amman - Queen Rania Al-Abdallah str. - Front Science College gate - Arabiyat Complex - No. 261

Tel.: (+962) 6 5341929 - Fax: (+962) 6 5344929 - P.O.Box: 20412 Amman 11118 Jordan

Dar Al-Thaqafa For Publishing & Distributing

الثقافة للتصميم والإخراج

الموهوبون
ذوو صعوبات التعلم

الدكتور
مصطفى نوري القمش
عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية - سابقاً
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

دار الثقافة
للنشر والتوزيع
1433هـ-2012م

الإهداء

إلى أبنائي مع دعائي لهم

بالعزة والرفاه والتوفيق . . . .

تالا . . . زيد . . يارا . .

محمد . . . . سيف الدين . . .

الدكتور مصطفى نوري القمش

الفهرس

الفصل الأول

الموهبة

الفصل الثاني
صعوبات التعلم

الفصل الثالث

مفاهيم أساسية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل الرابع

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل الخامس

الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل السادس

الدافعية والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الفصل السابع

متلازمة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل الثامن

نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل التاسع

البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الفصل العاشر

الأسرة والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

قائمة الأشكال

مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد الأمين وعلى إخوانه الأنبياء والمرسلين وآل بيته الطيبين وأصحابه الطاهرين وأزواجه الطاهرات أمهات المؤمنين وعلى من سار على هداهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد: إن المرء ليتساءل أسئلة محيرة ومتنوعة هل صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين حقيقية؟، ألا يوجد حل للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟، حيث إن المدارس تزخر بالعديد من الطلبة من كافة الفئات ومنهم الطلبة الموهوبون ذوو الصعوبات، ولكن لا نعلم من هم وتحت أي فئة يندرجون ولعدم وجود متخصصين في المدارس العامة للكشف عنهم مبكراً يجعل التعرف على هذه الفئة من الطلبة أمراً يحتاج لمعرفة واسعة، وهذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة تحتاج مزيداً من الاهتمام بحيث يتم لفت انتباه التربويين وأولياء الأمور إلى أن بعض الطلاب الموهوبين قد يكون لديهم صعوبات تعلم تعيق تقدمهم الأكاديمي، أو بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مواهب قد تغفل، ويعد هذا هدراً تعليمياً في حاجة إلى وضع السبل لاستثمار الطاقات والقدرات العقلية لهذه الفئة من الطلاب.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الأبحاث والدراسات وضّحت أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم "هم طلبة ذوو ذكاء فوق المتوسط، إلا أنهم في الوقت نفسه ليسوا بقادرين على أداء المهارات الأكاديمية ضمن المستويات المتوقعة منهم"، وهؤلاء الطلبة يملكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعل واحداً أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً.

إن المتمعن بواقع الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للطلبة الملتحقين بغرف المصادر ومؤسسات التعليم الخاص ليلحظ التركيز على مواطن الضعف والقصور وإهمال الجوانب الإبداعية والمواهب المتفردة التي تستدعي توجيه الأنظار إلى هذه الفئة والتعامل معهم بطرق غير تقليدية، وقد يكون للمعلمين دور

كبير في تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة الفريدة، ومساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات وذلك بالتركيز على نقاط قوتهم وتعديل وتكييف المهمات والمنهاج لهم حتى تظهر قدراتهم الحقيقية في بيئة تلائم وتمزج بين قدراتهم الشخصية والإبداعية، لأن هناك الكثير من الخصائص المشتركة بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والأفراد ذوي صعوبات التعلم كفئة مستقلة، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة ـ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ـ مسألة معقدة، فغالباً ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعبير عنها، وكذلك يمكن للموهبة في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم ذلك أن قدرات الشخص العقلية المرتفعة يمكن أن تساعده في تجاوزها، أو التغلب عليها، أو التعويض عنها.

لقد ارتأى المؤلف ضرورة احتواء هذا الكتاب على مفهومي الموهبة وصعوبات التعلم كل منهما على انفراد أولاً ليتمكن القارئ غير المتخصص كأولياء الأمور وغير التربويين من الإحاطة بالفئتين كل على حدة، ومن ثم تم تناول فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ علمي ودقيق، وتحديداً سعى الكتاب بفصوله العشرة إلى تناول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

الفصل الأول: تناول مفهوم الموهبة والتفوق من حيث التعريف والتصنيف، وكذلك تعريف الإبداع ومكوناته، ومفهوم العبقرية وطرق الكشف والتعّرف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين بشكل عام، وخصائصهم المختلفة والبرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين وأنواعها كما تناول الاتجاهات العامة السائدة في تربيتهم، وأخيراً أشار إلى الإرشادات اللازمة للمعلم لمساعدة الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي.

الفصل الثاني: تطرق إلى صعوبات التعلم من حيث تعريفاتها وطرق تشخيصها، ونسبة انتشارها، وأسباب صعوبات التعلم، والنظريات المفسرة لها، وأنماطها، وخصائص أفرادها، وأساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم، وبين المشكلات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث: شرح مفاهيم أساسية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبين من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟، وتناول فئاتهم بالتوضيح والتفصيل.

الفصل الرابع: سعى إلى معرفة خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبين أهمية دراسة هذه الخصائص، ووضح الآلية المتبعة في التعرف والكشف عليهم، وتم تدعيم الفصل بتقديم بعض نماذج الكشف مثل اختبارات وكسلر واختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وأبرز المؤلف الأنظمة التمثيلية للمتعلم، وتم ذكر معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم، وتوضيح الاختلاف حول الخدمات المقدمة لهم وتبيان بيئة التعلم الخاصة بالموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة، والتكنولوجيا والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتناول المهارات الاجتماعية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الخامس: وضح طرق الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمحكات المستخدمة في التعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وإيضاح الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتشخيص لهذه الفئة، وعرض قضايا ذات علاقة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وشرح احتياجاتهم المختلفة.

الفصل السادس: سعى إلى توضيح دافعية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما لها من دور كبير في تعليمهم، حيث تم ذكر أنواع الدوافع وخصائصها ووظائفها ونظرياتها ومفهوم الدافعية للإنجاز والدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

الفصل السابع: يبحث أثر متلازمة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لما لها من دور واضح في تحصيلهم، حيث بين مفهوم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والخصائص والصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وناقش مظاهر الاضطراب في سن ما قبل الدراسة وفي سن المراهقة، واستعرض سمات الحركة الزائدة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبحث الاستراتيجيات التربوية العلاجية المقترحة لصعوبات التعلم لدى الطلبة الموهوبين الذين لديهم ضعف انتباه ونشاط زائد.

الفصل الثامن: فبحث نظرية الذكاءات المتعددة وكيفية استثمار تطبيقاتها في مجال الموهوبين ذوي صعوبات، من خلال توضيح جذور نظرية الذكاءات المتعددة، وشرح الذكاء من وجهة نظر جاردنر، وأبرز المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة، وتوضيح النقاط المفاتيحية في نظرية الذكاءات المتعددة وعوامل نمو الذكاءات المتعددة، والمحكات التي استند إليها جاردنر في تحديد أنواع الذكاءات المتعددة، وإجراء مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة، وشرح أنواع الذكاءات المتعددة، ومضامينها التربوية وتطبيقاتها التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستعرض ميزات وإيجابيات وأهداف تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وأخيراً ذكر بعض أدوات قياس وتقييم الذكاءات المتعددة.

الفصل التاسع: وضح البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعرض استراتيجيات التفاعل الصفي، وأورد مثالاً تطبيقياً على استخدام الإثراء من خلال النموذج الثلاثي للطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية، ووضح مجموعة حقائق عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الفصل العاشر: تطرق المؤلف فيه الى دور الأسرة التي لديها موهوبون يعانون من صعوبات التعلم، حيث تم توضيح أنماط التنشئة الأسرية، وأثر صعوبات التعلم لدى الموهوبين على الأسرة، ومدى تكيف الأسرة مع أبنائها من حيث المؤشرات الدالة على التقبل، والمؤشرات الدالة على الرفض، وبيّنا طريقة العمل مع آباء ذوي صعوبات التعلم، وإرشاد أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأوردنا المبادئ العامة في إرشاد الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتقديم إرشادات للأسرة وللمعلمين للتعامل مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال أساليب الإرشاد والعلاج النفسي المستخدمة معهم وذكر الاقتراحات العملية لتكون مؤتمرات الأسرة أكثر فعالية.

وأخيراً نأمل أن يكون هذا الكتاب مرجعاً مفيداً لكل من المهتمين والعاملين في مجال رعاية وتربية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، آملين من الله تعالى العلي القدير أن نكون قد وفقنا في عرض هذا الإنتاج العلمي عرضاً واضحاً جلياً، والله المستعان.

"وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين"

المؤلف

الدكتور مصطفى نوري القمش

أهمية الكتاب

تكمن أهمية الكتاب فيما يلي:

- يعد من المحاولات الأولى في الوطن العربي التي تتناول فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على صعوبات التعلّم من حيث تعريفها، وأسبابها، وأنماطها، ومظاهرها .
- التعرف على الموهبة من حيث تعريفها، وطرق الكشف عنها، وخصائص أفرادها .
- التعرف على طرق وأساليب تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تقديم إرشادات للأهل والمعلمين العاملين بهذا الميدان.
- توظيف نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- عرض بعض الاختبارات والمقاييس المستخدمة للكشف والتعرف على الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
- لفت انتباه التربويين وأولياء الأمور إلى فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الأول

الموهبة

- مقدمة.
- تعريف الموهبة والتفوق.
- تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق.
- تعريف الإبداع.
- مكونات الإبداع.
- العبقرية.
- شيوع الموهبة والتفوق.
- الكشف والتعرف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين.
- خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين.
- سمات شخصية الموهوبين.
- البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- الاتجاهات العامة السائدة في تربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- إرشادات للمعلم لمساعدة الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي.

الفصل الأول
المــــوهبــــة

مقدمة:

لقد كان للحرب الباردة بين الاتحاد السوفيتي السابق والولايات المتحدة الأمريكية دور كبيرٌ في الاهتمام بالطلبة الموهوبين، مما أدى إلى ظهور برامج تربوية تهتم بالكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم، إضافة إلى تطور مفهوم الموهبة لتشمل القدرات الإبداعية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة وقد اهتم بهذا المفهوم كل من جيلفورد وتورانس، وهذا يشير إلى أن مفهوم الموهبة مرتبط بالذكاء والقدرات الإبداعية التي تمثل بعض الخصائص العقلية، ومن ثم تطور مفهوم الموهبة ليشمل القدرات الخاصة في المجالات الفنية والأدبية والموسيقية والقيادية، وقد اهتم بهذا المفهوم على سبيل المثال سيشور وجانيه (Swiatek & Shoplik, 1999).

هذا ولقد تطوّر مفهوم الموهبة أو التفوّق عبر العقود الماضية، إذ كان الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة أو التفوّق على اختبارات الذكاء التقليدية المقنّنة، وعلى اختبارات التحصيل المدرسي، فكان الفرد يعتبر موهوباً إذا كان أداؤه أعلى من (1٪) من المجتمع المدرسي مقاساً باختبارات الذكاء أو التحصيل. وقد كان هذا الفهم للموهبة أو التفوّق ينسجم مع مفهوم العامل العام الذي اقترحه العالم سبيرمان سنة (1923) والذي يعبّر عن القدرة العقلية العامة للدلالة على الارتباط العالي بين الاختبارات الفرعية للذكاء. ومع أن سبيرمان أضاف إلى ما سماه بالعوامل الخاصة، إلا أنه يرى أنها أقل أهمية.

ومع تقدّم الأبحاث في مجال الذكاء والتي ابتدأت في الخمسينيات من القرن الماضي، لم يُعد مفهوم الذكاء كقدرة عقلية عامة مقبولاً لدى الكثير من الباحثين، بعد التوصل إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي Divergent Thinking الذي يشير إلى

قدرة الفرد إلى إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها إبداع، مقابل ما يسمى بالتفكير التقاربي Convergent Thinking والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعكس حقائق معينة وتكون هي الصحيحة (Gardner, 1993; Gallagher, 1985).

من هنا، فإن الاعتماد على قياس الذكاء، في تحديد الموهبة أو التفوّق يبقى قاصراً إذا لم تتضمن اختبارات الذكاء قياس الأصالة أو الإبداع أو التفكير المنتج، ذلك أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقاييس الذكاء أو التفكير المنتج ليست عالية، وتقرب أحياناً من الصفر، مما دعاهم إلى المناداة بضرورة أن يتضمن الكشف والتعرف على الموهبة أو التفوّق اختبارات تقيس تلك القدرات التي اعتبرها ذات أهمية بالغة كخصائص تميز الأفراد الموهوبين أو المتفوقين (Reise, 1989).

إن التأكيد على القدرات المختلفة والتميز في مجالات متنوعة، جعل من غير الممكن الاعتماد على اختبارات الذكاء التي تقيس العامل العام واختبارات التحصيل المدرسي في الكشف والتعرف عن الموهبة أو التفوّق والمناداة بضرورة اعتماد المنحى الشمولي وطريقة دراسة الحالة لتحديد الموهبة أو التفوّق (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 406).

تعريف الموهبة والتفوق:

لم يتفق التربويون حتى الآن على تعريف موحد للموهبة، لذلك ظهرت تعريفات مختلفة ومتنوعة تناولت مفهوم الموهبة، هذا وقد اتفقت المعاجم العربية والإنجليزية في الجانب اللغوي على أن الموهبة Giftedness تعني "قدرة" استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد، بينما يأتي مصطلح التفوق Talent مرادفاً لمعنى كلمة الموهبة، أو بمعنى "قدرة موروثة أو مكتسبة" سواء أكانت قدرةً عقليةً أم قدرةً بدنيةً. ويرجع هذا التداخل فيما بين مصطلح الموهبة والتفوق لعدة عوامل أهمها: عدم وضوح الفرق في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الإنجليزية، حيث ترد كلمة Talent مرادفة لكلمة Giftedness، إضافةً لعدم وجود نظرية عربية في علم

نفس الموهبة والتفوق. وعلى هذا لم يلاحظ أن هناك اتفاقاً على تعريف عام للموهبة والتفوق، وبذلك برزت الحاجة إلى تعريف إجرائي تربوي للموهبة والتفوق مع بداية انتشار البرامج الخاصة بتعليم الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية (جروان، 2004).

تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق:

تم تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق إلى مجموعتين:

- **المجموعة الأولى:** تشير إلى التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية (السيكومترية)، وتركز هذه التعريفات على القدرة العقلية وتعدها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب، والتي يعبّر عنها بنسب الذكاء كما أشار إلى ذلك تيرمان باعتباره أن نسبة الذكاء (140) هي الحد الفاصل أو المعيار الذي يفصل الطفل العادي عن الموهوب.
- **المجموعة الثانية:** هي التعريفات الحديثة للطفل الموهوب، وقد ظهرت هذه التعريفات نتيجةً للانتقادات التي وجهت إلى التعريفات السيكومترية وخلاصتها أن مقاييس الذكاء التقليدية لا تقيس قدرات الطفل الأخرى كالقدرة على الإبداع، أو المواهب الخاصة، أو السمات العقلية، أو تكيف الموهوب الاجتماعي، بل تقتصر على قياس القدرة العقلية العامة فقط والمعبر عنها بنسبة الذكاء. إضافةً إلى الانتقادات الأخرى لمقاييس الذكاء من حيث إنها متحيزة ثقافياً وعرقياً وطبقياً، كما أنها غير قادرة على الكشف عن التفكير الإبداعي. وبسبب هذه الانتقادات برز الاهتمام بمقاييس أخرى تقيس القدرة على التفكير الإبداعي والسمات الشخصية والعقلية للفرد.

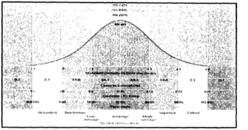
وبمراجعة شاملة للتعريفات التي ظهرت منذ وجدت البرامج الخاصة المنظمة لتعليم الموهوبين والمتفوقين قبل أكثر من ثلاثة عقود من الزمان، يمكن الإحاطة بجميع الأبعاد التي تنطوي عليها تعريفات الموهبة والتفوق. وفي هذا الإطار، يشير جروان

(2004) إلى أنه يمكن تصنيف التعريفات الواردة في أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها:

1. التعريفات الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية، حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي. ومن أمثلتها:

يمكن تعريف الموهوب والمتفوق تبعاً لدرجة الموهبة والتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب، وغير الموهوب، وغير المتفوق، وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى أخرى، وتمتد بين نسب الذكاء (115 ـ 180)، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً تقع بين (125 ـ 135).



2. تعريفات الخصائص السلوكية:

إذ تشير العديد من البحوث إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يُظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم. ومن أمثلة هذه الفئة ما يشير إلى أن الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية

الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي، وتنوع كبير في الميول.

3. التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع وقيمه:

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. ومن أمثلة هذه التعريفات: أن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني.

4. التعريفات التربوية:

يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة إلى الحاجة إلى مشروعات تربوية واضحة ومتمايزة. ومن أمثلة هذه التعريفات: تعريف مكتب التربية الأمريكي المعدّل الذي يشير إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادةً، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

> ظهرت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب والتي تعتمد على أدائه الاجتماعي وقيمته الاجتماعية، وأصبح التركيز والاهتمام في التعريفات الحديثة للطفل الموهوب منصباً على أشكال أخرى من الأداء المميز مثل التحصيل الأكاديمي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية، وغيرها، وقد تبنى هذا الاتجاه علماء مثل تورانس، ونيولاند، وهيوارد، ومارلند، ورنزولي، وكوفمان (الروسان، 1996).

وكما ذكر رنزولي في تعريفه للموهبة أن الدافعية هي مكوّن من مكونات الموهبة، أما جانييه فقد فرّق بين الموهبة والتفوق، حيث أشار إلى أن الموهبة تقابل القدرة فوق المتوسط، وأن المكوّن الرئيس لها هو الوراثة، وهي طاقة كامنة ونشاط أو عملية، وتقاس الموهبة باختبارات مقننة، وأما التفوق فهو أداء فوق المتوسط، والمكوّن

الرئيس له هو البيئة، ويشاهد التفوق على أرض الواقع، وقد قدم جانييه نموذجاً يتضمن ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة التي تندرج تحتها.
- المعينات البيئية والشخصية.
- التفوق وحقوله العامة والخاصة.

ويصنف جانييه الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة وهي: العقلية، والإبداعية، والانفعالية الاجتماعية، والنفسحركية، بينما يحصر مجالات التفوق ضمن خمسة مجالات: أكاديمية، وتقنية، وعلاقات مع الآخرين، وفنية، ورياضية. وفيما يتعلق بالمعينات البيئية فإنها تضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة، بينما تبدو المعينات الشخصية بالميول والدافعية والاتجاهات وغيرها. وقد توصل جانييه إلى أن الدافعية ليست مكوناً من مكونات الموهبة أو التفوق، بل هي عامل مساعد أو معيق لترجمة الموهبة إلى التفوق في مجال ما، واعتبر القدرة الإبداعية قدرةً عامةً مستقلةً ضمن مجالات للموهبة وليست مكوناً من مكونات الموهبة (جروان، 2004).

إن التعريف الذي يلاقي قبولاً عاماً في أوساط الباحثين هو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي إذ ينص التعريف على أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ، وهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع.

إن الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة:

1. قدرة عقلية عامة.
2. قدرات تحصيل محددة.
3. إبداع أو تفكير منتج.

4. قدرة قيادية.
5. فنون بصرية وأدائية.
6. قدرة نفس حركية.

إلا أن مكتب التربية الأمريكي قد حذف القدرة النفس حركية وذلك في مراجعته للتعريف السابق مكتفياً بالقدرات الخمس الأولى (السرور، 2003، ص: 32).

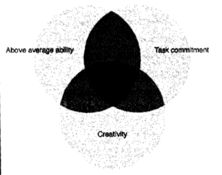
وفيما يلي توضيح لما يقصد في كل مجال من المجالات الستة المذكورة أعلاه:

- **القدرة العقلية العامة:** ويقصد بها مجموعة القدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية مثل الجوانب اللفظية والرقمية، والفراغية، والذاكرة، والاستدلال.
- **قدرات التحصيل المحددة:** وهي تتضمن الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من الموضوعات المدرسية مثل: العلوم، الرياضيات، اللغة... إلخ.
- **الإبداع أو التفكير المنتج:** ويستدل على هذا المجال أو المفهوم من خلال الأصالة في حل المشكلات ومن خلال المرونة في التفكير وكذلك من خلال طلاقة الأفكار.
- **القدرة القيادية:** وهي تتضمن ما يلي:
  - القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية.
  - القدرة على مساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.
- **التفوق في مجال الفنون البصرية والأدائية:** فيعبّر عن هذه القدرة من خلال عددٍ من الفنون مثل الكتابة أو الموسيقى أو أي مجال آخر.
- **القدرة النفس ـ حركية:** فيقصد بها تلك القدرات التي تتطلب مهارات في الجانب الميكانيكي والفنون الدقيقة والعلوم (Hallahan & Kauffman, 2003).

هذا وعلى الرغم من اعتماد التعريف السابق كتعريف شامل للموهبة والتفوق، إلا أنه من الضروري استعراض بعض التعريفات الأخرى التي اقترحها بعض الباحثين والمهتمين بتربية الموهوبين.

تعريف رنزولي (Rinzulli,1978):

لقد اقترح رنزولي (Rinzulli) سنة (1978) أن الموهبة والتفوّق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عالٍ من الالتزام في المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداع.



Where the three rings overlap is said to be where the gifted and talented students are found

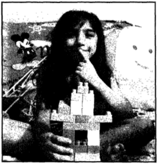
فالطفل الموهوب أو المتفوق من وجهة نظر رنزولي هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسي، بالإضافة على أداء عالٍ على اختبارات الذكاء، كما أن الطفل الموهوب يتميز بخاصية الالتزام في المهمة تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل، وأخيراً، فالطفل الموهوب والمتفوّق يتصف بأن لديه إبداعاً يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد، هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص الثلاث الرئيسة يجب أن تظهر كلها قبل (الحُكم على الطفل) بأنه موهوب أو متفوق.

تعريف تاننبوم (Tannenbaum):

كذلك فقد اقترح تاننبوم (Tannenbaum) ضرورة توافر خمسة عوامل يمكن أن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي: القدرة العقلية العامة والتي تعبّر عن العامل العام، والقدرة الخاصة، وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بتضحيات من أجل الإنجاز، والعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجّع وتحفّز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيراً عوامل الصدفة، وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبّر عن الفرص للأداء المتفوق.

تعريف آريتي (Arieti):

فيشير إلى وجوب توافر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً أو متفوقاً، وهي: التفوّق والذي يعبّر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون، والإبداع كما يعبّر عنه التفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معاً لتكّون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً، والقابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.



تعريف كلارك (Klark, 1992):

عرف كلارك الموهبة بأنها "مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاء مرتفعاً وتطوراً متسارعاً لأنشطة الدماغ بما في ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة والحدس تظهر على شكل قدرات مرتفعة في مجالات الاستعداد الأكاديمي والقيادة والفنون والإبداع".

تعريف جلجار (Gallagher, 1985):

عرف جلجار الموهبة الموهبة بأنها "القدرة الكامنة على الأداء الرفيع في أي مجالات القدرة العقلية العامة والاستعداد الأكاديمي الخاص والقدرة القيادية والتفكير الإبداعي والفنون البصرية والأدائية والقدرة النفسحركية".

أما هيوارد واورلانسكي الوارد في سليمان وحمد (2001) فيعرفان الأطفال الموهوبين بأنهم نوعية متميزة من الأطفال يمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة مثل المجال العقلي، الابتكار، التحصيل الأكاديمي، الفنون والقيادة الاجتماعية.

بينما عرف كل من البطش والروسان (1991) الموهبة بأنها "قدرة عالية يظهرها الفرد مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من الأبعاد التالية:

1. القدرة العقلية العالية.
2. القدرة الإبداعية العالية.
3. القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
4. القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية، أو الرياضية، أو اللغوية.
5. القدرة على المثابرة والالتزام الدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير (البطش والروسان، 1991).

مما سبق يمكننا الاستنتاج من خلال استعراضنا للتعريفات المختلفة للموهبة والتفوّق بأن الأطفال الموهوبين وإن تشابهوا فيما بينهم بعدد من الخصائص والسمات إلا أنهم مجموعة غير متجانسة.

تعريف الإبداع:

تختلف تعريفات الإبداع باختلاف الأطر النظرية التي تستند إليها التعريفات ولكن معظمها أجمعت على أن الإبداع هو القدرة على خلق شيء جديد يتميز بالأصالة، وفيما يلي عرض لأبرز التعريفات:

- حيث يعرف جيلفورد الإبداع بأنه "عملية عقلية معرفية أو نمط من التفكير التباعدي يتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وينتج عنه نتاج ابتكاري" (الزيات، 1995).
- ويعرف تورانس (Torrance,1971) الإبداع على أنه "عملية إدراك المشكلات والفجوات أو الثغرات أو التناقضات أو عدم الاتساق في المعرفة المرتبطة بمجال من المجالات التي تحظى بتقدير الجماعة".
- ويعرف أوزيل الإبداع بأنه "موهبة نادرة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني".
- أما برونر فيعرف الإبداع بأنه "العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب" (أبو سماحة ووجيه والفرح، 1992).

مكونات الإبداع:

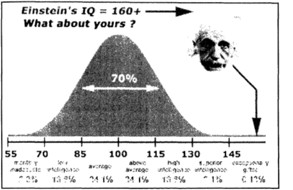
يتكون الإبداع من قدرات عقلية وهي:

- الطلاقة اللفظية والفكرية.
- المرونة.
- الأصالة.
- الإفاضة.
- الحساسية للمشكلات.

العبقرية:

يعد جالتون أول من استخدم مصطلح العبقرية لوصف الأفراد الذين يتميزون بأعمال عظيمة، حيث يرى تيرمان أن العبقري الذي يحصل على نسبة ذكاء (160) فما فوق على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء (Davis & Rimm, 1994).

وتعرف العبقرية حسب (Porter,1999) بأنها: "قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كتلك التي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل، وهي طاقة فطرية، وذات علاقة بالإبداع".



وتعرف العبقرية بأنها "قدرة عقلية وإبداعية استثنائية من مستوى رفيع تترجم عمليا على شكل إنجاز فذ وأصيل يترك بصمات عميقة الأثر في مجال لم يستكشف من قبل، ويعد إضافة جوهرية ذات قيمة كبيرة لمعرفة الإنسان وحضارته" (جروان، 1999).

شيوع الموهبة والتفوق:

نتيجة للاختلافات بين الباحثين والمهتمين على تعريف الموهبة والتفّوق وبسبب التطورات الحديثة التي ظهرت حول مفهوم الموهبة والتفّوق، فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على نسبة شيوع الموهبة والتفّوق في المجتمع.

واعتماداً على المنحنى الاعتدالي وتوزيع الذكاء بين الناس، فإنه من المتوقع أن يحصل 15٪ إلى 16٪ من المجتمع على معامل ذكاء يصل إلى (115) أو أعلى، بينما يحصل 2٪ إلى 3٪ على معامل ذكاء (130) أو أعلى، وهذه النسب هي باعتماد معامل

الذكاء مقاساً باختبارات الذكاء، وحيث إنه من الصعب التعّرف على الموهوبين المتفوقين من الفئات المحرومة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية، فإن هناك ميلاً لدى الباحثين باعتماد الحد الأعلى لمعاملات الذكاء في المجتمع كاعتماد (3٪ ـ 5٪) من المجتمع المدرسي، علماً بأن استخدام اختبارات الذكاء وحدها سيكون متحيزاً لصالح الفئات الاقتصادية والاجتماعية العليا (Hallahan & Kauffman, 2003).

الكشف والتعّرف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين:

ويرى (تانبوم) أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين يجب أن تبدأ في سن مبكرة من حياة الأطفال وتستمر عملية الكشف في المراحل اللاحقة، ويصف (تانبوم) عملية الكشف بالمراحل التالية:

1. مرحلة المسح: وتهدف هذه المرحلة إلى احتواء جميع الأطفال الذين تظهر عليهم علامات ودلالات تشير إلى موهبة، بحيث يتم المسح من خلال اختبارات الذكاء والإبداع وتقدير الخصائص السلوكية والتحصيل والإنجاز والإنتاجية.
2. مرحلة الاختيار: وتهدف هذه المرحلة إلى اختيار الأطفال الذين أثبتوا أنفسهم من خلال البرامج الإثرائية التي تقدم لهم، حيث يقل عدد المختارين في هذه المرحلة.
3. مرحلة التفصيل أو التمييز: ويتم في هذه المرحلة تمييز الأطفال وتصنيفهم إلى مجموعات حسب نوع الموهبة أو المجال الذي يتميزون فيه (الحروب، 1999).

هذا ويعتمد الكشف والتعّرف على الطلبة الموهوبين على التعريف المستخدم، وحيث إن الاعتماد بشكل تقليدي على اختبارات الذكاء والتحصيل في الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعّرف عليهم قد لاقى انتقادات من قبل الباحثين، فإن هذه الاختبارات لم تعد مقنعة ولا تستخدم وحدها في عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإنما مع إجراءات ووسائل أخرى متعددة ومتنوعة.

1. اختبارات الذكاء:

أ. اختبارات الذكاء الفرديّة:

إن استخدام اختبارات الذكاء الفردية في التعرف على الطلبة الموهوبين له ما يبرره نظراً لمزايا هذه الاختبارات، إذ إنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزوّد الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الاختبار، كما أن اختبارات الذكاء تقدّم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية.

ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية وأكثرها استخداماً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- مقياس ستانفورد ـ بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- بطارية تقييم كوفمان للأطفال.
- مقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال.

تتكون هذه الاختبارات من عدة اختبارات فرعية تشتمل على الجوانب اللفظية والعددية والمجرّدة وقوّة الذكاء، ويفترض أن هذه الاختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام وذلك بدلالة معامل الذكاء الكلي، بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات مثل اختبارات وكسلر وستانفورد ـ بينيه.

ب. اختبارات الذكاء الجمعيّة:

ومن أهم اختبارات الذكاء الجمعيّة التي تُستخدم في التعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم.

تتميز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء انحرافية.

ومع أهمية وسهولة استخدام اختبارات الذكاء الجمعيّة، إلا أن هذه الاختبارات لا تقارن مع اختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميّز اختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً على الأداء بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الاستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، ومع ذلك فإن اختبارات الذكاء الجمعيّة تشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى.

ومع أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرّف على الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجّهت إليها هي قصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميّز به الأشخاص الموهوبون والمتفوقون والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ (القريوتي، 1995) (Feldhusen, et. al, 1990).

2. مقاييس التقدير السلوكية:

تركّز هذه المقاييس على فحص الخصائص السلوكية التي أكّدت الدراسات على أنها تمثل الأشخاص الموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تعكس هذه الخصائص.

وعادة ما يُطلب من المعلم أو الفاحص أن يقدّر المفحوص على قائمة من السلوكات على شكل عبارات، وكل عبارة يمكن أن تصمم بحيث يقيّم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطي درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير، ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثّل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس مقياس رنزولي هارتمان وكلاهان (Renzuli- Hartman- Callahan Scale)، ولا يُنظر عادة إلى مقاييس التقدير

السلوكية على أنها أداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كأداة أساسية، وإنما كأداة مساعدة تستخدم جنباً إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية.

3. ترشيح المعلمين:

حيث يُطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون أو لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة وذلك بسبب تحيّزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً واستبعاد منخفضي التحصيل أو الطلبة المبدعين، ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدرّبوا على ملاحظة السلوك الذي يُظهره الطالب الموهوب والذي يكون ممثلاً لخصائص الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

4. ترشيح الوالدين:

يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طُلب منهم الاستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوّق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشيح وحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى.

5. ترشيح الزملاء (الأقران):

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم الموهوبين والمتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادية كصفة مميزة للموهوبين والمتفوقين (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 246).

6. الحوار مع الطفل الموهوب:

الفاحص قد يتوجه إلى الموهوب بأسئلة عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كالسبب الذي دفعه لأن يعتقد بأنه موهوب، ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن طريقة الحوار مع الموهوب قد أثبتت فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة (صبحي، 1994، ص: 67).

7. التشخيص بواسطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

ظهر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات من هذه القرن، وهو يستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة واحدة، **فهناك (الصورة اللفظية) للاختبار، الأشكال (الصورة الشكلية).** أما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة اختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي، فهو يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة، أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج، أو اقتراح استخدامات بديلة لأشياء معينة، أو وضع افتراضات لمواقف غير متوقعة، لكن هذه البدائل جميعها تنطوي على إبداع وتفكير أصيل، أما **الصورة الشكلية** للاختبار فهي تتألف من ثلاثة اختبارات، كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المفحوص رسم موضوع أو موضوعات على خط مقفل أو مفتوح، أو خطوط ناقصة، لكن هذه الموضوعات المطلوبة كلها من النمط غير المألوف.

وهناك صورة معرّبة لاختبار تورانس هذا تتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة، ويمكن استخدامها في التعرّف على ذوي القدرة العالية على التفكير الإبداعي.

ويستطيع الفاحص أن يطبّق اختبارات تورانس الفرعية بصورة فردية أو بصورة جماعية، كما يشاء، وعلى جميع المستويات العمرية، مع إمكانية استخدام الصورة اللفظية من الاختبار مع الأشخاص الذين هم في مستوى تعليمي أقل من مستوى الصف الرابع الابتدائي، على أن يتم تطبيقه بصورة فردية في تلك الحالة، ولهذا الاختبار كراسة خاصة تشرح تعليمات التطبيق والاختبارات الفرعية.

8. مقاييس المهارات الأكاديمية (التحصيل الأكاديمي):

تعتبر اختبارات التحصيل من أكثر الاختبارات شيوعاً، وهي ثلاثة أنواع رئيسة: اختبارات التحصيل التشخيصية Diagnostic Tests، واختبارات التحصيل المسحيّة Survey Tests، واختبارات قياس مستوى التهيئة Readines Tests في مجال ما، أضف إلى ذلك بطاريات اختبارات التحصيل العامة وبطاريات اختبارات التحصيل الخاصة.

وهناك أمثلة كثيرة على اختبارات التحصيل العامة، من أبرزها بطارية التحصيل الخاصة باختبارات متروبوليتان Metropoliton Achievement Test وهي من أكثر بطاريات الاختبارات استخداماً وشيوعاً، ويمكن استخدامها مع المفحوص من مستويات مختلفة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ويعتبر اختبار ستانفورد ـ بينيه للتحصيل من أقدم اختبارات التحصيل المقننة، ويمكن استخدامه بدءاً من مستوى الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

وتقيس اختبارات كاليفورنيا للتحصيل California Achievement Tests تحصيل الطلبة من مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي، وهي موزّعة في أربع بطاريات تشترك في قياس خمسة مجالات هي: مفردات القراءة، وفهم المادة المقروءة، والاستدلال الحسابي، والأسس الحسابية، واللغة.

أما في ما يتعلّق باختبارات التحصيل المقننة الخاصة، فهناك كثير من الاختبارات التي يمكن استخدامها كأدوات مسح أو تشخيص في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والجغرافيا ومجالات أخرى.

ومن اختبارات التحصيل المقننة الخاصة:

- اختبارات جيتس للتهيئة في القراءة (Gates Reading Readiness Tests).
- اختبارات متروبوليتان لنفس الغرض.
- اختبارات مونرو للاستعداد للقراءة.
- اختبار أيوا للقراءة الصامتة (The Iowa Silent Reading).

(صبحي، 1994، ص: 77)

9. حكم الخبراء:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرّف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً، حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفوّق يشترط ذلك، إن الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة أو التفوّق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعنى بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ إنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبون والمتفوقون، وكذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبّر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية (Mandell & Fiscus, 1981).

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

هناك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت إلى وصف خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، من مثل دراسات تيرمان، فقد لخّص كل من تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين قاموا بدراستهم على النحو الآتي:

أنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، وكذلك يظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة والمهارات الحسابية والعلوم والأدب والفنون والتهجئة، ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب، ولهم اهتماماتهم الذاتية، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرؤون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسون هوايات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية (السرور، 2003، ص: 52 ـ 53).

وفيما يلي توضيح مفصّل للخصائص المختلفة للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

1. الخصائص الجسمية:

لقد أشارت الدراسات المختلفة إلى أن الأطفال الموهوبين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء بأنهم أطول، وأكثر وزناً وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة وأنهم حافظوا على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن.

إلا أن هذا التفوّق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب، إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذوي بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو علل جسمية.

إن تفوق الأطفال الموهوبين والمتفوقين من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة ولا حتى في السنوات الأولى من عمر الطفل الموهوب في معظم الحالات، ومن هنا، فإن القوة والسلامة الجسمية ليستا دليلاً على الموهبة والتفوق وإنما مصاحبات له (المعايطة والبواليز، 2004).

2. الخصائص المعرفية:

تشير غالبية الدراسات إلى تفوق الموهوبين على أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص العقلية، حيث إن لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية أو الجماعية، ويتميّزون بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للاطلاع، ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة، والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سناً، وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتسم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع، وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة، ويميلون إلى النقد البناء، وغير ذلك من صفات، ونشير في هذا الصدد إلى أنه ليس بالضرورة أن تنطبق هذه الصفات جميعها على جميع الموهوبين، فالفروق الفردية قائمة بين الموهوبين كما هي بين الأفراد العاديين (صبحي، 1994، ص: 88).

3. الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

لقد كانت هناك اعتقادات خاطئة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين، حيث كان الاعتقاد أن الموهوبين يميلون إلى العزلة وليست لديهم أنشطة اجتماعية، ولكن الدراسات العلميّة الحديثة أشارت إلى عكس ذلك، حيث إن الأفراد الموهوبين يمتازون بالخصائص الانفعالية والاجتماعية الآتية:

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- مستقرون عاطفياً ومستقلون ذاتياً.
- أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم.
- يتمتعون بمستوى عالٍ من النضج الأخلاقي.
- لديهم إدراك قوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على الضبط والتحكم الذاتي.
- يمتلكون حس الدعابة وروح النكتة بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض في الحياة اليومية.

- امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم.
- الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة الانفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها.
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.
- الكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء.
- يميلون إلى مناقشة الواقع ونقده.
- مدفوعون بحوافز ودوافع ذاتية.
- لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة (السرور، 2003) (القريوتي وآخرون، 1995) (صبحي، 1994).

سمات شخصية الموهوبين:

يظهر الأطفال الموهوبون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز هذه السمات: (حب الاستطلاع الزائد، وتنوع الميول وعمقها، وسرعة التعلم والاستيعاب، والاستقلالية، وحب المخاطرة، والقيادية، والمبادرة والمثابرة)، وعلى هذا يرى الباحثون أن هذه السمات تصلح كإطار مرجعي للتعرّف على الموهوبين، وبذلك صمموا مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها المقربون للطفل والذين لديهم معرفة جيدة عنه، لكي يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما، ومن هؤلاء المقربين للطفل المعلم بحكم اتصاله المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة، فهو أكثر الناس درايةً بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدها (جروان، 2004).

كما أوردت كلارك (Clark,1991) قائمةً مطولةً من السمات الشخصية للموهوبين، ومنها:

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزالها.

- سرعة الاستيعاب.
- تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عالٍ.
- قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير.
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات.
- قدرة مبكرة على تجنب الأحكام المتسرعة، أو الأفكار غير الناضجة.
- القدرة على توليد أفكار أصيلة.
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين.
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة هادفة في السلوك أو النشاط.
- الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل التفكير المتشعب، وتحسن المترتبات، والتعميمات، واستخدام القياس والتعبيرات المجردة.
- حساسية غير عادية لتوقعات الآخرين.
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- عمق العواطف والانفعالات وقوتها.
- توقعات عالية من الذات، ومن الآخرين تقود غالباً إلى مستويات عالية من الإحباطات مع الذات ومع الآخرين والمواقف.
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل مشكلات اجتماعية.
- قدرة على القيادة.
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات.
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة، والجمال، والحقيقة.

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف.
- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني.
- تقبل متدنٍ للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهارتهم الرياضية المتواضعة.
- اللمسات الابتكارية في كل مجالات العمل أو المحاولات.
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.

كما لخص معاجيني (1998) السمات العامة للموهوبين فيما يأتي:

1. القدرة العقلية العامة:

- الذكاء المرتفع، غالباً ما يكون أعلى من متوسط العينة بأكثر من انحراف معياري واحد.
- التطور اللغوي المبكر.
- سهولة التعلم والاسترجاع.
- دقة الملاحظة، والحذر الشديد.
- سرعة البديهة.
- التوقد الفكري، خاصةً فيما يتعلق بالميول والهوايات الشخصية.
- القدرة العالية على التركيز، وطول مدى الانتباه.
- المواظبة والمثابرة والالتزام بالمهام الموكلة.
- تفضيل الاستقلالية في التعلم.
- التطلع إلى معرفة ومناقشة قضايا الراشدين وحلها.

2. التفكير الإبداعي:

- الطلاقة الفكرية واللفظية.
- التحليل الدقيق للأفكار لدرجة إظهار أدق التفاصيل.
- الاستمتاع بالتحديات الصعبة المعقدة.
- الولع بالمغامرة، وحب الاكتشاف.
- مستوى عالٍ من الفضول المعرفي (حب الاستطلاع).

- خصوبة الخيال، ورهافة الأحاسيس والعواطف.
- سرعة الملل من الأعمال الروتينية.
- قدرة غير عادية على إنتاج الأفكار الأصيلة.
- مرونة فائقة في التفكير.
- مستوى نشاط عال جداً.

3. القيادة الاجتماعية:

- قدرة فائقة على التنظيم والتخطيط.
- لباقة متميزة، وحسن تصرف.
- قدرة متميزة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- قدرة فائقة على استخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار.
- ثقة عالية بالنفس.
- صانع قرار متميز.
- ولع شديد بمساعدة الآخرين.
- قدرة متميزة على التفاوض، والتحاور، والنقاش، في حدود اللباقة المنشودة.
- تحمل المسؤولية كاملةً لكل ما يوكل إليه من أعمال.
- شهرة غير عادية، وبروز بين الآخرين.

4. الفنون البصرية أو الأدائية:

- ميول حادة وغير عادية في الفنون والاستمتاع بها.
- قوة تحمل وصبر شديد.
- مهارات فائقة في استخدام وسائل متعددة.
- الاستمتاع بزيارة المتاحف والمسارح، وأماكن الفنون.
- شدة التركيز، ومدى انتباه طويل.
- تعاطف ومواساة شديدان مع الآخرين.
- تعدد وتنوع في مهارات التواصل، وحسن استخدامها في التعبير عن المشاعر.

- مهارات تقنية متقدمة.
- رهافة الأحاسيس والعواطف.
- تفانٍ عالٍ في الأعمال، خاصةً ما يداعب العواطف والمشاعر.

5. القدرات البدنية:

- الاستمتاع بالحركات، والتمارين، والأنشطة الحركية.
- تعدد الحركات وتنوعها.
- شدة تركيز وانتباه.
- دقة وانضباط.
- دقة شديدة في التآزر الحركي والبصري.
- ميل غير عادي للأنشطة التي تتطلب استخدام المهارات الحركية الدقيقة.
- انضباط ذاتي، وتفانٍ في العمل.
- قدرة فائقة على توقع حركات الآخرين.
- رشاقة وخفة غير عادية.
- صحة بدنية منقطعة النظير بالنسبة للعمر الزمني.

وبين العدواني (2007) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على نوع المواهب المتعددة الآتية: (الأكاديمية، التفكير المنتج، التنبؤ، التواصل، واتخاذ القرار) تبعاً لنظرية تايلور المميزة لفئات الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وكذلك التعرف على السمات الشخصية الآتية: (المهارات القيادية، المهارات الاجتماعية، المهارات الوجدانية، ودافعية الإنجاز) المميزة لفئات الطلبة الموهوبين، والتعرف على الاختلافات في سمات الشخصية وتوزيع المواهب المتعددة لدى الطلبة الموهوبين باختلاف متغيرات: الموهبة، والعمر، والجنس. وشملت عينة الدراسة (331) طالباً وطالبةً من الطلبة الموهوبين، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياسين: الأول: مقياس السمات الشخصية، والثاني: مقياس المواهب المتعددة، اللذان يتمتعان بدلالات صدق وثبات مناسبتين. كما تم الأخذ بالاعتبار أن عدداً من

المواهب المتعددة يعتبر موهبة أخرى تحسب إلى جانب الموهبة الأكاديمية. و قام الباحث باستخدام عدد من المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

أولاً: تمايز مستويات المواهب المتعددة لدى فئات الطلبة الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة.

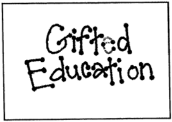
ثانياً: بروز سمة دافعية الإنجاز لدى فئات الطلبة الموهوبين في المواهب المتعددة التالية: (الموهبة "الأكاديمية"، موهبة التفكير المنتج، ذوي ثلاث مواهب، ذوي أربع مواهب فأكثر). وبرزت سمة المهارات الوجدانية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة التواصل، وبروز سمة المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة اتخاذ القرار.

ثالثاً: وجود اختلافات في السمات الشخصية لدى فئات الطلبة الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة، وتمايزت سمات الشخصية لدى فئات الطلبة الموهوبين باختلاف متغير الموهبة، حيث كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية وتمييزية لسمة المهارات القيادية في المواهب المتعددة، فقد برزت سمة المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة اتخاذ القرار، مقارنةً بفئات الطلبة الموهوبين في المواهب المتعددة الأخرى. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة المهارات القيادية تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع سمات الشخصية تبعاً لمتغير العمر، وذلك لصالح الفئة العمرية (19 سنة فأكثر).

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالاختلافات في توزيع المواهب المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في امتلاك المواهب المتعددة التالية: (الموهبة "الأكاديمية"، التواصل، التنبؤ، ذوي ثلاث مواهب، وذوي أربع مواهب فأكثر)، كما تفوق الذكور على الإناث في امتلاك المواهب المتعددة التالية: (اتخاذ القرار، والتفكير المنتج). كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر، حيث تبين أن الطلبة الذين هم في الفئة العمرية (17 ـ 18)

سنة قد تفوقوا في نسبة امتلاك غالبية المواهب المتعددة، مقارنة مع الفئات العمرية الأخرى.

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين:



هناك برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة الموهوبون والمتفوقون وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجة من النمو بالمقدار التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم، وقد أشارت العديد من المراجع والدراسات إلى مبررات وجود مثل هذه البرامج الخاصة نوجزها بما يلي:

أولاً: مبررات البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

1. عدم كفاية برامج التعليم العادي: إذ تتصف برامج التعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصفوف وبالتالي التركيز على الوسط وعدم الاهتمام بالطلبة المتميزين.
2. التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق: من حق الأطفال الموهوبين والمتفوقين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يحصلوا على فرص مكافئة كغيرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ضمان لرفاه المجتمع وتنميته: فالأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية يجب الاهتمام والعناية بها وعدم إهمالها، إن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة

كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال في الوصول إلى أقصى طاقاتهم.

4. **التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص:** إن القوانين والتشريعات المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية تنادي بالمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين أفرادها، إن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب لكي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته.

5. **التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للطفل الموهوب والمتفوق:** إن التفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب والمتفوق تجعله عرضة لمشكلات تكيفية من شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعده في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة.

ثانياً: أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

بعد عملية الكشف والتعرّف الدقيق على الطلبة الموهوبين والمتفوقين تقدم لهم الخدمات على شكل بدائل تربوية متنوعة تناسب الطفل الموهوب أو المتفوق وذلك ضمن النظام المدرسي العادي هذا وتقسم البرامج التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ضمن نوعين رئيسين هما:

- الإثراء.
- التسريع.

وفيما يلي عرض لتلك البرامج:

1. الإثراء Enrichment:

تعريف الإثراء:

الإثراء هو تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية، إنه يتضمن إدخال

تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، ولكي يكون الإثراء فعالاً لا بد أن يتوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة (زحلوق، 2000).

إن محتوى النشاطات والمشاريع المختلفة التي يمارسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون في برامج الإثراء يجب أن يكون لها أهداف وتوجهات تظهر على شكل مخرجات تعليمية مفيدة وأن خيار الطالب للنشاط يجب أن لا يتعارض مع مبدأ الوصول إلى نواتج مقبولة لتلك النشاطات، هذا ويعد برنامج الإثراء الأكثر قبولاً بين المجتمعات لقلة التكلفة ولسهولة التطبيق ولأنه يحسّن نوعية التعليم بشكل شامل (السرور، 2003، ص: 83).

أنواع الإثراء:

هناك نوعان رئيسان من الإثراء هما:

1. **الإثراء العمودي:** ويسمى الإثراء إثراءً عمودياً إذا كانت الخبرات في مجال واحد من الموضوعات المدرسية.
2. **الإثراء الأفقي:** ويسمى الإثراء إثراءً أفقياً إذا كانت الخبرات في عددٍ من الموضوعات المدرسية.

طرائق تنفيذ برامج الإثراء:

هناك طرائق عدة يمكن أن تنفذ من خلالها برامج الإثراء، وتستند في الأساس إلى فاعلية تلك الطرائق في تلبية الحاجات التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ ليس بالضرورة أن تكون طريقة ما المناسبة لبعض الطلبة بالضرورة مناسبة للبعض الآخر، إذ إن ذلك يعتمد على مدى الفائدة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ومدى تحقق الأهداف التربوية لبرنامج الإثراء من جهة، وما يتوافر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذ برنامج تلك الطريقة، **وفيما يلي أهم البدائل التربوية لبرامج الإثراء:**

1. **تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات إضافية غنية في الصف العادي دون ترتيبات وإجراءات إدارية أخرى:** وهذا يستوجب على المعلم أن يعرّض الطفل أو مجموعة الأطفال في الصف إلى خبرات جديدة لا يتضمنها المنهاج العادي.
2. **تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات في الصف العادي:** ولكن على شكل مجموعات تشترك كل مجموعة منهم بتميز في مجال أو موضوع معين.
3. **غرفة المصادر:** وتتضمن تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات إثرائية في مجال أو أكثر ولكن ليس في الصف العادي وإنما في غرفة مصادر في المدرسة، إذ يقضي الطالب فيها جزءاً من الوقت في اليوم يتزود خلالها بخبرات تزيد عن تلك التي يتلقاها أقرانه في الصف العادي، ثم يعود إلى صفه لتلقي بقية المواد والموضوعات الدراسية.
4. **الصف الخاص:** وهو صف خاص بالموهوبين والمتفوقين في المدرسة العادية يداومون فيه كل اليوم الدراسي ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه زملاؤهم من الطلبة غير الموهوبين أو المتفوقين بحيث يعرضون إلى توسع في مجال موهبتهم أو تفوقهم، هذا ويفضل أن يتشابه الطلبة في هذا الصف وربما يكون في المدرسة أكثر من صف خاص يجمع فيه الطلبة الموهوبون والمتفوقون حسب مستويات أو مجالات تميزّهم.
5. **البرامج المدرسية الإضافية:** في هذا النوع من البرامج، يداوم الطلبة الموهوبون والمتفوقون في صفوفهم العادية خلال اليوم المدرسي مع أقرانهم من غير الموهوبين والمتفوقين ثم يداومون مساءً أو بعد انتهاء البرنامج العادي لتلقي خدمات تعليمية إضافية في مجالات أو موضوعات مدرسية، ويمكن أن يكون هذا البديل متبايناً حسب حاجة الطلبة، فربما يكون على شكل يومي أو عدد من أيام الأسبوع فقط.

6. نوادي الهوايات: يمكن أن تنمّى مواهب وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق تشكيل ما يسمى بنوادي الهوايات أو انخراط هؤلاء الطلبة بتلك النوادي إن وجدت سواء على صعيد المدرسة أو المجتمع المحلي بالتنسيق مع المدرسة، وفي النوادي تتاح للطالب الفرصة للممارسة هواياته وقدراته والتعبير عنها بحرية بعد توفير الخبرات اللازمة لتنمية هواياته وقدراته بعد اختيار النادي أو النوادي التي تتلاءم مع مجال تميزه.

7. المخيمات الصيفية: تستثمر العطلة الصيفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بتزويدهم بخبرات جديدة لا تتوافر لهم خلال العام الدراسي، وذلك عن طريق تجميع هؤلاء الطلبة في مخيمات ذات طبيعة تربوية.



8. الالتحاق المتقدم: وفي هذا البديل يمكن أن يتم به تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات جديدة ومتقدمة بمستوى الخبرات التي يتلقاها طلبة الجامعة، ويمكن بناءً على ذلك أن يحصل الطالب على عدد من الساعات المعتمدة التي تدرّس في الجامعة (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 433).

9. **التدريس الخارجي:** يمكن أن يوفر للطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسون ضيوف من خارج النظام المدرسي ممن لديهم معلومات وفيرة وخبرات غنية يقومون بإطلاع الطلبة عليها بحيث توفر لهم فرص التفاعل مع هؤلاء الخبراء.
10. **الندوات:** وهي إحدى أشكال برامج الإثراء التي يشترك فيها أكثر من مختص ويعطى الطلبة الموهوبون والمتفوقون الفرصة الكافية لحضور تلك الندوات والتفاعل مع الخبراء، وهذا البديل يمكن أن يكون مناسباً للمدارس الصغيرة والريفية.
11. **التدريس الفردي:** في هذا البديل، يوفّر للطالب الموهوب أو المتفوق تعليم فردي يقوم به معلم أو مختص من المجتمع المحلي.
12. **المدرسة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين:** ويتضمن هذا البديل، التعرّف والكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المختلفة ونقلهم إلى مدرسة خاصة، تستند أساساً على تلبية احتياجات مثل هؤلاء الطلبة، وفي هذه المدرسة يكون جميع الطلبة ممن يرشحون على أنهم يمتلكون مواهب أو جوانب تفوق في مجال أو أكثر، ويقوم بتدريسهم معلمون مختصون في تعليم الموهوبين والمتفوقين (Renzulli & Olenchak, 1989).

الخصائص الواجب توافرها في المنهاج الإثرائي:

هناك عدد من الخصائص يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء منهاج إثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين أهمها:

1. يجب أن يكون المنهاج الإثرائي امتداداً للمنهاج العادي.
2. يجب أن يتضمّن المنهاج الإثرائي نشاطات للدراسة الحرة.
3. يجب أن يركّز المنهاج الإثرائي على عمليات التفكير العليا.
4. يجب أن يشارك المعلمون في تطويره.
5. يجب أن يحقق المنهاج الإثرائي تكاملاً بين الأهداف المعرفية والانفعالية.
6. يجب أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبون.
7. يجب أن يتصف المنهاج الإثرائي بالمرونة.

2. الإسراع Acceleration:

إن التسريع يعني: إتاحة الفرصة للطالب القادر على إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد بحيث يتضمن تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات تعليمية تعطى عادةً للأطفال الأكبر منه سناً.

ومن الجدير ذكره أن برامج الإسراع هي من أقدم الممارسات التربوية مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقد سبقت برامج الإثراء بفترة ليست بسيطة.

أشكال وبدائل تنفيذ برنامج التسريع:

هنالك العديد من الأشكال والبدائل لتنفيذ برنامج التسريع أهمها:

1. **القبول المبكر في المدرسة:** ويعني السماح للطفل بدخول الصف الأول الابتدائي قبل أقرانه الآخرين متوسطي الذكاء، فعلى سبيل المثال إذا كان العمر القانوني لدخول الصف الأول هو (6) سنوات فإنه يسمح للطالب الموهوب أو المتفوق الالتحاق بالصف الأول في سن (5) سنوات مثلاً.
2. **تكثيف المنهاج:** ويعني اختصار المدة المقررة لتغطية المنهاج في الصف العادي بنسبة لا تقل عن (25٪) كأن تعطى مناهج موضوع مقرر في الست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كافٍ من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة.
3. **تخطّي الصفوف (الترفيع الاستثنائي):** ويتم فيه ترفيع الطفل الموهوب أو المتفوّق إلى صف أو صفوف أعلى من الصف الذي يفترض أن ينتقل إليه. فإذا أنهى الطفل الثاني الابتدائي مثلاً، فإنه وبناءً على تميّزه وتفوّقه الواضح مقارنة بأقرانه متوسطي الذكاء يمكن أن يرّفع إلى الصف الرابع مثلاً أو الخامس وهكذا.
4. **القبول المبكّر في الجامعة:** ويتم فيه التحاق الطالب الموهوب أو المتفوق في الجامعة في عمر مبكر دون الحاجة إلى إنهاء السنوات المدرسية المقررة العادية، إذ يمكن أن يلتحق الطالب بالجامعة قبل إنهائه الثانوية أو عند بدايتها أو حتى

قبلها وذلك اعتماداً على قدرات الطالب، من هنا فإن مراجعة شروط قبول الطلبة في الجامعات يعتبر شرطاً أساسياً لتنفيذ هذا الشكل من التسريع.

5. تسريع القبول المزدوج: وهو قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء التحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظامية أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة.

6. تسريع المحتوى: وهو نوع محدد من التسريع يتم فيه توفير الفرصة للطالب الموهوب أو المتفوق أن يستمر في التزوّد بخبرات من نوع معين يتعلق بمجال موهبته أو تفوقه والتي تتضمنها الصفوف الأعلى من صفه (Davis, 1994).

وعن دور أولياء أمور الطلبة الموهوبين في المشاركة في إعداد البرامج التربوية والمشاركة في العملية التربوية لأبنائهم فقد ذكر القصاص (2004) في دراسته التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمشاركة أولياء أمور الطلبة المتفوقين في العملية التربوية وقياس فاعلية هذا البرنامج في تحسين مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية ومستوى التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى أبنائهم المتفوقين.



ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتصميم مقياس لمستوى مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية، ومقياس للتكيف المدرسي، واستمارة للمستوى التعليمي والاقتصادي لأولياء الأمور، واستمارة للتحصيل الدراسي، وتم اختيار مجتمع الدراسة وهم أولياء أمور وطلبة الصف الثامن الأساسي بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بمحافظة الزرقاء التابعة إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية وعددهم (94) ولي أمر و(94) طالباً من أبنائهم.

أما عينة الدراسة فقد شملت (30) ولي أمر و(30) طالباً من أبنائهم المتفوقين، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ووزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل منهما (15) من أولياء الأمور و(15) من أبنائهم.

وقد تم تصميم البرنامج التدريبي فحددت الأبعاد والأهداف ثم أعدت التدريبات المناسبة لكل بعد وفق الأهداف، وتم تطبيقه على أولياء أمور المجموعة التجريبية، وكذلك طبق مقياس مشاركة أولياء الأمور وهو من إعداد الباحث في العملية التربوية قبل التدريب وبعده على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد انقضاء شهر على تنفيذ البرنامج طبق على المجموعة التجريبية لغايات المتابعة، وكذلك طبق مقياس المستوى الاقتصادي والتعليمي لأولياء الأمور لمعرفة أثرهما على مستوى مشاركتهم في العملية التربوية، وكذلك طبق مقياس التكيف المدرسي وهو من إعداد الباحث على أبناء أولياء الأمور في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدريب وبعده، وبعد انقضاء شهر على تنفيذ البرنامج طبق على أبناء أولياء أمور المجموعة التجريبية لغايات المتابعة، وتم رصد تحصيل أبناء أولياء الأمور في المجموعتين التجريبية والضابطة في نهاية الفصل الثاني للصف السابع ونهاية الفصل الأول للصف الثامن الأساسي، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد وتحليل التباين الأحادي، واختبار "ت" T.Test لاختبار فرضيات الدراسة.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي تناولت الموضوع والتي أشارت إلى فاعلية مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أبناء أولياء الأمور من أفراد المجموعة التجريبية وأبناء أولياء الأمور من أفراد المجموعة الضابطة على مستوى التكيف المدرسي لصالح أبناء المجموعة التجريبية.

وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين أبناء أولياء أمور المجموعة التجريبية وأبناء أولياء أمور المجموعة الضابطة على مستوى التحصيل الدراسي لصالح أبناء المجموعة التجريبية.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المستوى التعليمي بين المجموعتين.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المستوى الاقتصادي لأولياء الأمور.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير جنس الطالب لأبناء أولياء أمور المجموعة التجريبية على المستوى التحصيلي وعلى التكيف المدرسي.

وفي دراسة دودين (2007) والتي هدفت دراستها إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن.

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المسرّعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم وعددهم "واحدٌ وتسعون" طالباً وطالبة من محافظات الشمال والوسط والجنوب. كما تم اختيار عينة من الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وعددهم "واحدٌ وتسعون" طالباً وطالبة، وبذلك بلغت عينة الدراسة الكلية (182) طالباً وطالبة.

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس دافعية التعلم، كما استخدمت مقياس تقدير الذات للأعمار من (13 ـ 17) المطوّر للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004)، وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات هذين المقياسين، ثم تم تطبيقهما على أفراد الدراسة.

واشتملت هذه الدراسة على متغيرين مستقلّين هما: برنامج التسريع وبرنامج الإثراء، كما تمّ تناول متغير الجنس باعتباره متغيراً تصنيفياً، أما المتغيرات التابعة فكانت ثلاثة متغيرات هي: الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات.

وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة متابعة الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تعرضوا ويتعرضون لبرامج التسريع والإثراء، وإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين البرنامجين، بهدف التعرف على مدى فعاليتهما في تلبية احتياجات

الطلبة في كافة الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وبالتالي تصميم وتعديل البرامج وفقاً لهذه الاحتياجات.

الاتجاهات العامة السائدة في تربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

لقد ظهرت العديد من الاتجاهات العامة الخاصة بتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات بثلاثة اتجاهات هي:

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه الذي ينادي بدمج الموهوبين مع الطلبة العاديين في المدارس العادية.

الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الذي ينادي بفصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين ووضعهم في مدارس خاصة بهم.

الاتجاه الثالث: وهو الاتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدارس العادية ولكن في صفوف خاصة بهم.

وتبدو مبررات الاتجاه الأول في ما يلي:

- المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف العادي، حيث يمثل ذلك التوزيع ثلاثة مستويات على الأقل من الطلبة في الصف العادي، وهي: المستوى المتفوق، والمستوى العادي، والمستوى الذي يقل عن المستوى العادي.
- المحافظة على التفاعل الاجتماعي في الصف العادي، بين ثلاثة مستويات من القدرة العقلية وما يولده ذلك التفاعل الاجتماعي من فرص تنافسية.

أما مبررات الاتجاه الثاني فإنها في ما يلي:

- إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات الاقتصادية والعلمية، والاجتماعية.
- إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والاقتصادية، والاجتماعية... إلخ.
- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة.

أما مبررات الاتجاه الثالث فتبدو في ما يلي:

- المحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات الطلبة العقلية الثلاثة في المدرسة العادية، وما يولّد ذلك التفاعل من فرص تنافسية حقيقية بين الطلبة في المجالات المختلفة.
- إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والاقتصادية، والاجتماعية...إلخ.
- إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات المختلفة.
- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة (مبيحي، 1994، ص: 97 ـ 98).

إرشادات للمعلم لمساعدة الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي:

إن استراتيجيات تقديم المساعدة للطفل الموهوب والمتفوق داخل الصف العادي من أكبر العوامل المساعدة في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، لذا على معلم الصف العادي عند تعرّفه على طالب موهوب ومتفوق داخل صفه تقديم المساعدة لهذا الطالب عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية:

1. عدم إجبار الطالب الموهوب والمتفوّق على أن يقوم بكل ما يقوم به الآخرون.
2. عدم مطالبة الطالب الموهوب أو المتفوّق بالتدريب على مهارات يتدرب عليها الآخرون في حين إجادته لها الإجادة التامة.
3. إسناد الأعمال الصعبة في الصف دوماً له إذا كان لديه الرغبة في ذلك.
4. إسناد الأدوار القيادية له إذا كان يرغب في ذلك.
5. عدم الحد من تقدمه في المنهاج إذا حاول ذلك.
6. توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب الموهوب وتوجيهه التوجه السليم.
7. عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنب إيذاء الطالب المتميّز في حالة عدم ارتكابه للذنب.

8. ضرورة معاملة الطالب الموهوب والمتفوّق بمودة واحترام، إذا ما رغب التعامل مع المعلم خارج الصف.
9. ضرورة مساعدته على تقبل مضايقات أبناء صفّه إذا ما حصلت، ومساعدته على أن يفهم على أنه مختلف عن الآخرين وهذا الاختلاف يسبب له هذه المضايقات.
10. إسناد دور القيام بالمشاريع التعليمية المهمة له، والمعززة للمنهاج وإعطاؤه حرية الاختيار الموجه في حال اهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.
11. إعطاؤه دور مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص، وإعطاؤه دور مساعد معلم ليعمل على مساعدة أي طالب في الصف إذا أبدى استعداداً لذلك.
12. ساعده في تقبل الامتحانات بنفسيّة سليمة وساعده في الحد من خوفه من العلامة المدرسية وأهمية نتيجة الامتحان، ودرّبه في كيفية التعامل مع الإخفاق.
13. ضرورة مساعدة الطالب الموهوب والمتفوق في أن يقع في حب موضوع ما، وتوجيهه في تعلم هذا الموضوع كي يصبح مجالاً يعمل فيه في المستقبل ويعمل على تقدم هذا الموضوع في وطنه أو ليساهم في تعليم هذا الموضوع لطلاب صفة ومدرسته (السرور، 2003، ص: 252 ـ 253).
14. توفير بيئة مدرسية آمنة.

وفي هذا الصدد فقد أجرى العساف (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، وبيان علاقتها بالتفاعل الاجتماعي بين الطلبة ودافعيتهم للتعلم، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمديرية تربية عمان الثانية، والبالغ عددهم

(10046) طالباً وطالبة، وشملت عينة الدراسة (677) طالباً وطالبة مثلوا ما نسبته حوالي (7٪) من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

ولجمع البيانات، قام الباحث بتطوير ثلاثة مقاييس: مقياس بيئة التعلم الآمنة، مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس الدافعية للتعلم. وقد تم التحقق من صدق المقاييس بعرضها على محكمين من ذوي الاختصاص، ولغايات التحقق من ثبات المقاييس فقد تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار Test- re test لكل منهما على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة، فكانت معاملات الثبات (0.88)، (0.86)، (0.83)، على التوالي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطاً، إذ بلغ (3.56) درجة من (5) درجات حيث جاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، وجاء مجال تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63)، وجاء مجال البيئة المادية للتعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.52)، وتلاه مجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.49)، وكان مجال علاقة المعلم بالطلبة قد جاء المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.46).

وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة، وعلى جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة في جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة، ما عدا مجال بيئة التعلم المادية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وتفاعلهم الاجتماعي، كما وأظهرت

النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.

بالاعتماد على النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين البيئة الصفية، وتشجيع وتدعيم ثقافة المدرسة الآمنة، وإجراء المزيد من الدراسات على نفس المتغيرات في مجتمعات أخرى، ودراسات للكشف عن العلاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ومتغيرات أخرى.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

- مقدمة.
- تعريفات صعوبات التعلم.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- محكات التشخيص لصعوبات التعلم.
- الطرق المستخدمة لجمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم.
- التشخيص الفارقي بين الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية وذوي التأخر الدراسي وبطء التعلم.
- نسبة انتشار صعوبات التعلم.
- أسباب وعوامل صعوبات التعلم.
- أسباب صعوبات التعلم حسب وقت حدوثها.
- النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم.
- أنماط صعوبات التعلم.
- خصائص ذوي صعوبات التعلم.
- أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم.
- المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- أسباب المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثاني
صعوبات التعلم

مقدمة:

في الواقع إن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة/ الكتابة/ أو الرياضيات، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك مصاحباً بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز.

اللغة: هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل.

فيحلل الفرد هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة دون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى وجود صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

إذاً الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو:

- وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل.

- عدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوو صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية).

وطالما أن الأطفال لا يوجد لديهم مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنهم بحاجة لتدريب أكثر حتى تصبح قدرتهم أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما (وهذا ما نميل إليه) أن يكون هذا جزءاً من الفروق الفردية في القدرات الشخصية، فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس، ثم إن الدرجة التي ذكرناها ليست سيئة، بل هي في حدود الممتاز.

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع.

ورغم أن ذوي الإعاقات السابق ذكرها يظهرون صعوبات في التعلم، ولكننا هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية، وهي الأغلب التي يعاني منها الطفل.

تعريفات صعوبات التعلم:

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (1963) من القرن الماضي وكان أول من استخدم هذا الاصطلاح (صموئيل كيرك).

حيث اقترح كيرك (Kirk) الذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال، صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع لممثلي عدد من المجتمعات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على التعريف بنصه الآتي:

((يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، والكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي)) (Kirk and Chalfant, 1984).

ثم بعد ذلك تنوعت تعريفات العلماء حول مصطلح صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

تعريف مايكل بست Mykle bust: لقد عرفها ((بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية)).

تعريف ليرنرLerner : وقد تضمن بعدين رئيسين هما:

1. البعد الطبي: لتعريف صعوبات التعلم، ويركز في هذا التعريف على ((الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ)).
2. البعد التربوي: لتعريف صعوبات التعلم ويشير ((إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة، والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً أو حسياً، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد)) (Lerner, 2000).

تعريف دولجيز سنة (1985): ((هم هؤلاء الأطفال العاديون في الذكاء والإمكانات الحسية والذين يظهرون تباعداً واضحاً بين الأداء الأكاديمي المتوقع والأداء الفعلي)).

تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم سنة (1986): ((إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو والتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية وأن الصعوبة الخاصة في التعليم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية)).

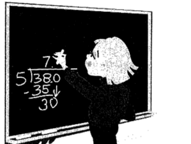
تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم سنة (1987): ((هو مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي لذا فإن صعوبات التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى، مثل الإعاقة الحسية، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي، وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب أو غير الكفء أو العوامل النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالإدراك وأن كل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم، ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات)).

وعلى الرغم من ذلك فقد تعرض التعريفان لنقد شديد من قبل الكثير من المختصين لاستخدامهما بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائياً مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الإدراك أو الخلل الوظيفي في الدماغ، كما أن بعض النقد تناول إغفال كلا التعريفين لتحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر حتى يمكن اعتبارها دالة على صعوبة تعلم خاصة **(السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبد العزيز 1988).**

ويعرف روبرت **(Robert,1999)** ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة والذين لا يتوافق مستوى ذكائهم مع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتبنى **فريق الصعوبات التعلمية في كلية الأميرة ثروت التعريف التالي:** يقصد بصعوبات التعلم مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلى بشكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عدادها من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متزامنة بما لا يعد سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم **(الوقفي:2002).**

الأطفال ذوو صعوبات التعلم Children with learning Disabilities: بين الإمام أنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم مقارنة بأقرانهم، وهذه المشكلات قد تعيق مواصلة تعليمهم أو إخفاقهم الأكاديمي، وقد تعزى إلى طبيعة المنهج ومحتواه ومستواه، وهناك فرق بين مصطلحي صعوبات التعلم Learning Disabilities، ومعوقات التعلم Learning Difficulties؛ فالمصطلح الأول قد تكون عوامله داخلية، والثاني قد تكون عوامله داخلية وخارجية، وهنا التقاء بين مشكلات التعلم Learning Problems، ومعوقات التعلم Learning Difficulties، فهما مفهومان يلتقيان معاً في أن مشكلات تعلم الأطفال ترجع إلى ظروف معوقة تعود إلى عوامل بيئية (الإمام والجوالده، 2010 ـ أ).



ونظراً لعدم الاتفاق بين مختلف الفئات المهتمة بذوي صعوبات التعلم على تعريف محدد لهذه الفئة فقد قامت عدد من الجمعيات الأمريكية ذات العلاقة بتشكيل لجنة مشتركة أوكل إليها مهمة التوصل إلى تعريف متفق عليه، وتم ذلك في عام (1981) حيث تم التوصل إلى التعريف التالي:

((صعوبات التعلم مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء، والكلام، والقراءة، والكتابة، والحساب والمحاكمة)).

وتتصل هذه الاضطرابات بمشكلات داخلية لدى الفرد يمكن أن تعزى إلى عجز وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن

أن تصاحب بصعوبات أو اضطرابات أخرى (كالصعوبة الحسية، التخلف العقلي، أو المشكلات السلوكية) أو بآثار بيئية غير مستحبة (من مثل عدم كفاية فرص التعليم، والفروق الثقافية..) إلا أنها ليست نتيجة لها (Lerner, 2000).

وتختلف النظرة تبعاً للاختصاص، فالأطباء على سبيل المثال يؤكدون في نظرتهم إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الجانب الطبي حيث يرجعون صعوبات التعلم إلى أسباب فسيولوجية وظيفية متمثلة بالخلل العصبي أو تلف الدماغ، في حين يركز أخصائي التربية الخاصة على القدرات العقلية للطفل التي لا تنمو بشكل منتظم كحال أقرانه الاعتياديين مما تؤثر في تحصيله الأكاديمي، بينما يؤكد الاختصاصي النفسي على الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية.

إن الصعوبة التعليمية ليست مقتصرة على مرحلة عمرية دون غيرها بالرغم من أنها تختلف في أشكالها وفق المرحلة العمرية، لكنها تتضح كلما تقدم الطفل بالعمر فهي أكثر وضوحاً في المرحلة الابتدائية منه في مرحلة ما قبل المدرسة، ويفترض معالجتها بشكل مبكر وإلا يمكن أن تستمر لمراحل لاحقة وتؤثر تأثيراً سلبياً في نمو وتطور الطفل.

يتضح مما سبق

أن الطفل الذي يعاني من الصعوبات التعلمية هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً بل هو طفل يعاني اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه من تأخر سواء في المدرسة الأساسية، أو فيما بعد، على شكل قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة عن المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.



تشخيص صعوبات التعلم Learning Disability Diagnosis:

قد لا تظهر صعوبات التعلم إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخراً عن متوسط ما هو من أقرانه ـ ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية ـ حيث يظهر الطفل تأخراً ملحوظاً في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبة في المواد الدراسية الأخرى يكون عائداً إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديداً.

والمتعارف عليه هو أننا نخضع الطفل لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه، ولكن هناك بعض المؤشرات المبكرة لدى الطفل التي تدل على إمكانية حدوث مشكلة صعوبات التعلم لديه مستقبلاً أهمها:

1. التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
2. وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
3. ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
4. صعوبة الحفظ.
5. صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
6. صعوبة في مهارات الرواية.
7. استخدام الطفل لمستويات لغوية أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
8. وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.

وغالباً تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين (Lerner, 2000;Mercer, 1997).

وأشارت الساكت (2004) في دراستها والتي كانت بعنوان درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع ودلالاتها الإرشادية لدى عينة من الأطفال الأردنيين، حيث هدفت استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام هاتين الطريقتين في التعرف على الأطفال الذين يُشك بأن لديهم صعوبات تعلم.

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع في المدارس الحكومية في منطقة عمّان الكبرى، وتكونت عينة الدراسة الأولى من (100) طالب وطالبة من مدارس تم اختيارها عشوائياً، وطبق عليهم اختبار القراءة العربية واختبار للحساب واختبار ذكاء غير لفظي، وذلك لغرض استخراج العلاقة الارتباطية والانحدارية بين الذكاء والتحصيل وقد أصبح عدد أفراد العينة (76) طالباً وطالبة بعد استبعاد الحالات المتطرفة، أما العينة الثانية فتكونت من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم من اثنتي عشرة شعبة بواقع عشرة طلاب من كل شعبة في مدارس تم اختيارها عشوائياً، واختير الطلبة بحيث كان ثلاثة منهم من ذوي التحصيل المرتفع وسبعة من ذوي التحصيل المتدني، وبذلك تكونت هذه العينة من (84) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني و(36) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع.

تم استخدام مقياس التقدير للخصائص السلوكية للطالب واختبار القراءة العربية وهو اختبار متعدد المستويات لقياس مهارات قرائية أساسية واختبار الرياضيات المحدد لمستوى الصف الرابع واختبار ذكاء مصور غير لفظي يعتمد على مهارة حل المشكلات من خلال التعرف على العلاقة بين الأشكال المجردة.

ولاستخراج العلاقة الارتباطية والانحدارية بين الذكاء والتحصيل حسب معامل الارتباط بين كل من اختباري القراءة والحساب وبين اختبار الذكاء غير اللفظي في

العينة الأولى، وتم تصحيح القيم الناتجة لأثر ضيق المدى في العينة، ثم حسب معامل الانحدار وثابت الانحدار للقراءة والحساب باعتبار درجات الذكاء متغيرة التنبؤ في معادلة الانحدار، وكذلك تم احتساب الخطأ المعياري في التقدير عند التنبؤ بدرجات القراءة أو درجات الحساب من درجات الذكاء.

وللتأكد من ثبات مقياس التقدير، فقد تم احتساب معامل الارتباط بين تقديرات مستقلة لمعلمين لمجموعة من الطلبة، ثلاثة من الذكور وثلاث من الإناث، فكان (0.97) للدرجة الكلية، (0.95) للاختبارات اللفظية، (0.92) للاختبارات غير اللفظية، و(0.76) لاختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، وتم استخراج صفحة نفسية تمثل أداء الطالب على المقياس وتبين حالات صعوبات التعلم وذلك بعد تحويل الدرجات الخام على مقياس التقدير إلى درجات معيارية تائية.

أشارت نتائج أدوات القياس المطبقة على عينة الدراسة البالغة (120) حالة إلى أن مقياس التقدير قد شخّص (73) حالة أي ما نسبته (60.8٪)، و(69) حالة من عينة متدني التحصيل البالغة (84) حالة، وشخّص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة (36) حالة، أما الحالات التي شخّصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع فقد بلغت (31) حالة بمستوى ثقة (95٪) من عينة الدراسة البالغة (120) حالة أي ما نسبته (25.8٪) و(60) حالة بمستوى ثقة (68٪) أي ما نسبته (50٪).

وبينت النتائج أن عدد الحالات المشخصة حسب مؤشر الفارق ومقياس التقدير هي (25) حالة باعتبار مدى الثقة (95٪)، و(47) حالة باعتبار مدى الثقة (68٪) أما عدد الحالات المشخصة حسب مؤشر الفارق فهي (31) حالة باعتبار مدى الثقة (95٪) و(60) حالة باعتبار مدى الثقة (68٪)، وعدد الحالات المشخصة حسب مقياس التقدير (73) حالة.

وبذلك تكون نسبة التوافق منسوبة إلى الحالات المشخّصة حسب مؤشر الفارق باعتبار مدى الثقة (95٪) هو (80.6٪)، وباعتبار مدى الثقة (68٪) هو (78٪)، ونسبة التوافق منسوبة إلى الحالات المشخّصة حسب مقياس التقدير باعتبار مدى الثقة (95٪) هو (34٪)، وباعتبار مدى الثقة (68٪) هو (64٪).

وتدل هذه النتائج على إمكانية اعتماد مقياس التقدير كأداة تساعد في التعرف على الأطفال الذي يُشك بأن لديهم حالات صعوبات تعلم والعمل على وضع الاستراتيجيات الفاعلة للتدخل المناسب.

ويمكن حصر الهدف من تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

1. الكشف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الفرد.
2. الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك، اللغة، ...).
3. تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى.
4. المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر).
5. تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (القراءة، والحساب، ...).
6. مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية.
7. إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى لصعوبات التعلم ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي (القاسم، 2000).

محكات التشخيص لصعوبات التعلم:

لقد استخدم أكثر من محك لتحديد صعوبات التعلم ولكن أكثر المحكات التي استخدمت في تحديد صعوبات التعلم خمسة محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي:

1. محك التباعد:

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، وقد أشارت إلى ذلك تعريفات عديدة وهي التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، إذ قد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما، ويتأخر في أخرى فمثلاً قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة، أو قد يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتحصيل الدراسي، فمثلاً قد يكون تباين بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي، أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة، أو فهم واستيعاب المادة المقروءة، أو القدرة على القيام بالعمليات الحسابية. ولا بد من الإشارة إلى أن هناك تحفظات حول جانبي هذا المحك المتمثل بالقدرة العقلية والتحصيل الدراسي، فليس سهلاً أن نحدد بدقة القدرات العقلية للفرد، فإذا اعتمدنا مثلاً على اختبارات الذكاء فهي لا تغطي كل القدرات للفرد، فهي على سبيل المثال لا تقيس القدرات الفنية والقدرات القيادية والقدرات الميكانيكية والتفكير الابتكاري.

أما بالنسبة للتحصيل فهو يتأثر كذلك بالدافعية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما قد لا تتسم الاختبارات بالموضوعية، وقد تفتقر إلى الصلاحية والموثوقية، كما أن محك التباين للصعوبات التعليمية يزداد إذا كانت المقارنة بين القدرات العقلية للمتفوقين عقلياً والجانب الأكاديمي وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب، فقد يكون متفوقاً في الرياضيات، وعادياً في اللغات، ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة، وجيداً في التعبير، ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

مظاهر التباعد:

يوجد لهذا المحك مظهران هما:

1. التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.
2. تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

2. محك الاستبعاد:

يعتمد محك الاستبعاد على التفريق الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والإعاقة الانفعالية مشتركة، أي عندما يجري تعريف صعوبات التعلم يستثنى من ذلك الإعاقات الأخرى ذات المظاهر المشتركة كالإعاقة العقلية والانفعالية والحسية، ويمكن الاستفادة من هذا المحك كموجه ومرشد للتعرف على صعوبات التعلم.

3. محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

وتستند الفكرة التي يعتمد عليها هذا المحك على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة، وقد وجهت انتقادات لهذا المحك واعتبره البعض بأنه محك ضعيف لكون صعوبات التعلم ليست عامة، وإنما قد تكون في جانب ما، وقد يحتاج الطفل إلى نوع من أنواع التعليم الفردي الذي يغطي هذا النقص، لذلك فقد استبعد بعض المهتمين محك التربية الخاصة عند تصنيفهم صعوبات التعلم، وأضافوا إلى محكي التباين والاستبعاد محكين آخرين هما: محك النضج، ومحك العلامات النيورولوجية.

وفي هذا السياق يجدر بالذكر أن نسبة من يعاني من صعوبات التعلم من الذكور أكثر من نسبة تعلم الإناث، ويذكر المؤلف أن الكثير من الذكور وبعض الإناث في سن الخامسة إلى السادسة يعانون من مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية لها الأثر الكبير في تعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وبالنسبة لمحك العلامات النيورولوجية (العصبية) فهو يركز على التلف العضوي للتعرف على صعوبات التعلم ويكون الطبيب هو القطب الفاعل في هذه المسألة.

4. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

5. محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ Minimal Dysfunction في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبياً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل تؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (الزيات، 1998).

الطرق المستخدمة لجمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم:

توجد العديد من الطرق لجمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم وسوف نقوم بعرض هذه الطرق وهي:

1. طريقة دراسة الحالة Case Study:

إن هذه الطريقة تزودنا بمعلومات عن نمو الطفل وتطوره، وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر المختلفة، والوقت الذي ظهرت فيه مظاهر النمو الرئيس؛ الحركية كالجلوس، والوقوف والتدريب على مهارات الحياة اليومية، والأمراض التي أصابت الطفل، كذلك تزودنا بمعلومات مثل تاريخ الطفل بالمدرسة والتي من الممكن الحصول عليها من الأهل، الملفات المدرسية، المعلمين، الممرضات بالمدرسة، المرشد المدرسي، هذا الأمر يتطلب أن يكون مجرى المقابلة لديه مهارات جيدة ومؤهل بشكل جيد للقيام بإجراء هذه المقابلات وذلك من أجل الحصول على الكمية القصوى من المعلومات من طرح الأسئلة.

2. طريقة الملاحظة Observation:

تمنحنا الملاحظة الفرصة للحصول على الكثير من المعلومات فإنه عن طريق الملاحظة نستطيع تحديد هل سلوك الطفل الذي يظهر أنه أصم يعتبر سلوكاً مميزاً للصم أم لا، أم أنه سلوك أطفال مع مشاكل أخرى مثل اضطرابات عاطفية وعقلية.

3. الاختبارات غير المقننة "المسحيّة" Informal Tests:

وتعتبر هذه الاختبارات طرقاً جيدة في تقدير أداء الطالب في المواد التعليمية اليومية، وكذلك في طريقة استخدامه للأساليب المختلفة في الصف.

من مميزات هذه الطرق أنها تعطي قدرات من الحرية في الإدارة والتفسير، وكذلك يمكن استخدامها بشكل متكرر ومتواصل وكذلك تكلفتها أقل من الاختبارات المقننة.

هذا وقام (Moran) بتصنيف العناصر التي يجب أن تشملها الاختبارات المسحية وهي:

1. اختبر المهارات التي تظهر أنها غير سليمة.
2. ابدأ الاختبار من السلوك النهائي وارجع إلى الخلف أي المادة السهلة.
3. أجرِ الاختبار بظروف صفية عادية خلال ساعات التعليم العادية.
4. ادمج الملاحظة مع نتائج الاختبارات.

4. الاختبارات المقننة Formal - Tests:

تقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم كما تحدد هذه الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها **وهناك العديد من الاختبارات المقننة نذكر بعضاً منها:**

1. **اختبارات القدرة العقلية:** يهدف استخدام اختبارات القدرة العقلية العامة، مثل مقياس ستانفورد ـ بينيه أو وكسلر إلى تحديد مدى كفاءة القدرة العقلية للطفل، إذ يعتبر تحديد القدرة العقلية للطفل المعيار الأول في تشخيص مظاهر صعوبات التعلّم للطفل، فإذا أثبتت اختبارات الذكاء أن القدرة العقلية تقع ضمن حدود الاعتدال، أي ما بين نسبة ذكاء (85 ـ 155) وأظهر الطفل في الوقت نفسه قصوراً واضحاً في التحصيل الأكاديمي فإن ذلك يكون مؤشراً أولياً على وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.
2. **اختبارات التكيف الاجتماعي:** تهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطفل وذلك للكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي.
3. **اختبارات القدرة اللغوية:** وأشهرها اختبار الينوي للقدرات السيكو لغوية.
4. **الاختبارات الحركية.**
5. **اختبارات القراءة.**

6. مقياس التقدير لمايكل بست (Myklebust,1981): إن الخصائص السلوكية التي يتم تقييمها بمقياس التقدير لمايكل بست (The Pupil Rating Scale,Mykelbust,1981) هي التي يمكن ملاحظتها من قبل المدرسين باعتبارهم أكثر قرباً من الأطفال ويتعاملون معهم بشكل مباشر، ويركز المقياس على الاتصال اللفظي وغير اللفظي، فبعض الأطفال ممن يعانون من اضطرابات في اللغة لا يُظهرون اضطراباً في السلوك الاجتماعي، وبعضهم ممن يعانون من اضطرابات في الخصائص غير اللفظية ليس لديهم اضطرابات في الاتصال اللفظي والبعض الآخر يعاني من صعوبات في الجانبين اللفظي وغير اللفظي، واعتماداً على الاضطرابات العصبية المعرفية النفسية فإن هناك خمسة مجالات سلوكية حددها مقياس التقدير، ويشمل كل مجال عدة مجالات فرعية.

التشخيص الفارقي بين الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية وذوي التأخر الدراسي وبطء التعلم:

يوجد فرق بين صعوبات التعلم كفئة من فئات التربية الخاصة، والطلبة ذوي التحصيل المنخفض أو المتأخرين دراسياً، إذ إن هذه الفئة تشكل نسبة كبيرة من المجتمع المدرسي بسبب تأثير عوامل مختلفة قد تكون عوامل اجتماعية واقتصادية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية، وقد تتعلق بالأسرة أو بالمدرسة أو بالمتعلم نفسه، ويكون التأخر الدراسي في كل المواد الدراسية أو بعضها، لذلك سوف يتم توضيح بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين هذه المصطلحات:

1. جانب التحصيل الدراسي:

- طلاب صعوبات التعلم/ منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء).
- الطلاب بطيئو التعلم/ منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.

- الطلاب المتأخرون دراسياً/ منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

2. جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي:

- صعوبات التعلم/ اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك).
- بطيئو التعلم/ انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسياً/ عدم وجود دافعية للتعلم.

3. جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية):

- صعوبات التعلم/ عادي أو مرتفع معامل الذكاء من (85) درجة فما فوق وفي الغالب متوسطو الذكاء فأعلى (100 فأعلى).
- بطيئو التعلم/ يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء (70 ـ 84) درجة.
- المتأخرون دراسياً/ عادي غالباً من (85) درجة فما فوق.

4. جانب المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم/ عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم/ يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية ـ التعامل مع الأقران ـ التعامل مع مواقف الحياة اليومية).
- المتأخرون دراسياً/ مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

5. جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التعلم/ برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
- بطيئو التعلم/ الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتأخرون دراسياً/ دراسة من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

إن معرفة حجم المشكلة أمر ضروري للتخطيط التربوي لتقديم الخدمات التشخيصية والعلاجية، وتشير الدراسات إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية تتفاوت من دراسة إلى أخرى، حيث أشار مايكل بست وبوش في عام 1969 إلى أنها تقدر بحوالي (15٪) من مجموع الأطفال، بينما قدر باتشر وجريلوك عام 1986 هذه النسبة بحوالي (20٪)، وتختلف نسب التقديرات باختلاف المعايير المستخدمة وعلة ذلك عدم الاتفاق على تعريف معين للصعوبات التعلمية أو على أساليب معينة للتعرف عليها والكشف عنها، وتتفاوت نسبة الصعوبات التعلمية تفاوتاً جذرياً بين الذكور والإناث إذ تميل دراسات كثيرة إلى تقديرها بنسبة (4:1) بمعنى أنها أكثر انتشاراً بين الذكور، وإذا قورنت نسبة ذوي صعوبات التعلم بغيرها من نسب فئات التربية الخاصة نجدها تحتل المكان الأول من حيث الحجم، حيث يقدرها البعض بأنها تشكل ما يزيد عن (50٪) من مجموع فئات التربية الخاصة مجتمعة.

ويشير الزراد (1991) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة وصلت إلى (13.4٪). ويذكر توفيق (1993) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في سلطنة عمان بلغت (10.8٪) من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويبين آل زميع (1998: 32 ـ 33) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الأردن وصلت إلى (8.1٪)، وكانت نسبة الذكور (9.2٪) في حين كانت نسبة الإناث (6.88٪). ويوضح أبو نيان (2001: 22) أن معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يصل إلى (7٪) من بين تلاميذ المدارس التي فيها برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية.

إلا أنه عالمياً فقد تراوحت نسبة انتشار صعوبات التعلم ما بين (1٪ ـ 30٪) في مجتمع طلبة المدارس.

وتشير ليرنر (Lerner,2000) إلى أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في السنة الدراسية (1993/1992) لطلبة المدارس الذين تراوحت أعمارهم ما بين (6 ـ 21) سنة هي (4.09) من عدد سكان الولايات المتحدة.

أما بالنسبة لانتشار صعوبات التعلم من بين الإعاقات الأخرى فقد بلغت (51.1٪) بمعنى أن أكثر من نصف الطلبة المخدومين ضمن طلبة التربية الخاصة هم من ذوي الصعوبات التعليمية.

وتضيف ليرنر أن الإحصاءات تؤكد الاعتقاد السائد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (72٪) بينما نسبة الإناث (28٪) من مجموع ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة.

وقد فسر الباحثون إصابة الذكور بصعوبات التعلم أكثر من الإناث على أساس عدد من العوامل منها :

1. **العوامل البيولوجية**: تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذكور عرضة للإصابة بتلف الدماغ في مراحل ما قبل الولادة أكثر من الإناث لأن أوزان الأطفال عند الذكور تكون أكثر من أوزان الأطفال الإناث مما قد يؤدي إلى مخاطر أكثر أثناء عملية الولادة، كما أنهم عُرضة أكثر للإصابة بالتلف الدماغي في مراحل ما بعد الولادة نتيجة لإصابات الرأس المباشرة أكثر من الإناث (بسبب طبيعة النشاط الحركي لديهم).
2. **العوامل المتصلة بالنضج**: حيث يلاحظ بأن معدلات نضج الذكور أبطأ منها لدى الإناث منذ سن الولادة وحتى المراهقة، كما أن النمو العصبي للقشرة الدماغية والذي يرتبط بالانتباه واللغة يسير بمعدلات أبطأ لدى الذكور منه عند الإناث.
3. **العوامل الاجتماعية**: فقد لوحظ أن العوامل الاجتماعية ترتبط بالعوامل المتعلقة بالنضج بشكل غير مباشر، إذ إن معدلات النضج البطيئة لدى الذكور والتي تمت الإشارة إليها سابقاً تؤدي إلى ضعف الاستعداد المدرسي لديهم وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى ضعف أدائهم الأكاديمي وخصوصاً في الصفوف الأولى (الصمادي، جميل ؛ الناطور، ميادة؛ الشحومي، عبدالله، 2003، ص: 184).

أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

إن أسباب وعوامل صعوبات التعلم كثيرة منها ما هو وراثي ومنها بيئي، والمدخل الطبي الذي يعد من المداخل التقليدية ينظر إلى صعوبات التعلم من خلال الأسباب الوراثية وبشكل خاص ما يتعلق بالجهاز العصبي للطفل.

بينما ينظر المدخل السلوكي إلى الأسباب البيئية من خلال العلاقة بين الطفل والبيئة المحيطة به بكل متغيراتها، وهذا الأخير يتماشى مع دور المعلم لأنه لم يعد لمعالجات طبية وإنما أعد لمعالجات تربوية، لذلك يمكن القول إن المدخل الطبي يحد من دور المعلم في حين أن المدخل السلوكي يفسح المجال أمامه لابتكار أساليب علاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هذا ويشترك الكثير من الباحثين على أن صعوبات التعلم هي ناتجة عن خلل دماغي وهذا ما أشار إليه كل من ليرنر (Lerner,2000) وهلاهان وكوفمان (Hallahan &Kauffman,2000)، ذلك الجزء المسؤول عن العمليات الحيوية في الجسم، فهو المستقبل للمثيرات الحسية والجلد والعضلات، وهو الذي يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم، كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، لذلك فإن تلفه يؤثر كثيراً وخاصة في النمو العقلي وقد يحدث ذلك التلف قبل الولادة وأثناءها وبعد الولادة، ورغم كل ما سبق ذكره فإن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غامضة، وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، إلا أن الدراسات والتعاريف السابقة الذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط.

ويمكن تقسيم العوامل التي تلعب دوراً في ظهور الصعوبات التعلمية لدى الأطفال إلى ما يلي:

أولاً: العوامل البيولوجية

وتقسم مجموعة العوامل البيولوجية إلى ما يلي:

1. **العوامل الوراثية:** أشارت بعض الدراسات أن أفراد التوائم المتماثلين جينياً يشتركون على نحو أكبر مما هو لدى التوائم غير المتماثلين جينياً في صعوبات سلوكية وصعوبات في التطور النمائي، وكذلك أظهرت الدراسات أن نسبة

الذين يعانون من الديسلكسيا "صعوبات القراءة" بين الذكور تفوق نسبة الإناث اللواتي يعانين منها بنسبة (1/4) أي أربعة ذكور مقابل أنثى واحدة مما ينحي العامل البيئي، وبالرغم من أن كثيراً من الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلمية هم من الذكور، فلا يبدو أن هناك دليلاً قوياً على أنها تورّث مرتبطة بالجنس.

2. **العامل العصبي:** جرت محاولات للربط بين المميزات التي تظهر على بعض الأفراد الذين يعانون من صعوبات محددة في التعلم وبين التلف الدماغي الناتج عن الإصابات أو الالتهابات، وقد بدت هذه العلاقة للبعض واضحة نسبياً، وبخاصة إذا أمكن تشخيص وضع أو مرض محدد.

3. **الالتهابات والأمراض:** الالتهابات قبل الولادة قد تؤدي إلى سلسلة من الآثار، تتراوح بين الإجهاض أو العمى أو الصمم أو التخلف العقلي الحاد إلى صعوبات التعلم وغيرها من الشذوذات الطفيفة، ويبدو أن التلف يتناسب والآثار المباشرة لمسببات الالتهاب على النسيج الدماغي للجنين وغيره من الأعضاء، كما أن بعض الأطفال الذين يصابون ما قبل الولادة بالحصبة الألمانية قد يظهرون أسوياء عند الولادة ولكنهم يطورون صعوبات تعلمية أو اضطرابات لغوية وسلوكية أكثر من التخلف العقلي أو النقص العضوي، أما الذين يصابون بالتهاب السحايا ويشفون منها فإنهم يصابون بتلف عصبي من أنواع مختلفة، والتهاب الأذن الوسطى حيث يمكن لفاقدي السمع، بل وحتى الصعوبات السمعية الصغرى أن تترك لهم أثراً على نمو الجهاز العصبي المركزي.

والحالات المزمنة من الالتهابات خطرة للغاية إذا لم تُكتشف مبكراً وتعالج. وهناك دراسات كثيرة تربط بين التهاب الأذن الوسطى المزمن، وبين تذبذب نقص معتدل في السمع واضطراب في تطوير اللغة خلال الطفولة، وتعتمد فكرة العلاقة النسبية بين التهاب الأذن الوسطى وصعوبات التعلم على مبدأ أن نقص السمع يصحبه نقص في اكتساب مهارات التعلم السمعية خلال فترة حرجة من النمو بحيث تضعف قدرة الطفل على اكتساب هذه المهارات على نحو دائم مما يؤدي إلى صعوبة تعلمية مدى الحياة، ومشاكل النظر حيث هناك جدل كبير واختلاف بين الدارسين حول الصلة بين اختلال البصر وصعوبات التعلم في القراءة.

ثانياً: العوامل الكيميائية العضوية

ظهرت بحوث كثيرة تدعم نظرية مفادها أن عمليات الأيض لها علاقة مباشرة بحدوث صعوبات التعلم، حيث يشير العلماء إلى مجموعة الأسباب التالية في هذا المجال:

1. نقص الغذاء (نقص البروتين والسعرات): حيث إن سوء التغذية يمكن أن يؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على نمو الجهاز العصبي المركزي وعلى نضج الدماغ من ناحية كيميائية حيوية فيمكن أن تشوه النسبة بين وزن الدماغ ووزن الجسم، ويمكن أن تتأثر الاستجابات الاشراطية.
2. نقص سكر الدم.
3. اختلال توازن بعض الأحماض ونقص بعضها.
4. قصور الغدة الدرقية.
5. الإصابة بالسكري.
6. فقر الدم الناتج عن نقص الحديد.
7. نقص الفيتامينات.

ثالثاً: العوامل البيئية

إن المحيط الذي ينمو فيه الأطفال يمكن أن يؤثر بشكل غير مباشر على السلوك بإدخاله تغييرات على نمو الدماغ، إلاّ أنه لا يوجد إلى الآن دراسات قطعية تفيد بأن البيئة الفقيرة ثقافياً أو الأقل إثارة تؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات التعلم.

وهناك حديث ودراسات تجري حول أثر التنبيه الحسي في البيئة والتنبيه اللغوي والمحيط العاطفي والاجتماعي، على الأطفال سلباً وإيجاباً.

رابعاً: العوامل النفسية

إضافة لما سبق من عوامل فإن عوامل ومتغيرات نفسية كثيرة تسهم في صعوبات التعلم، فأطفال صعوبات التعلم قد يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية الأساسية مثل الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، منهم على سبيل المثال من لا يستطيع إدراك الجهات، أو تذكر المادة التي تعلمها حديثاً (ضعف الذاكرة القصيرة)،

أو تنظيم فكرة مهمة أو كتابة جملة مناسبة، هذه السلوكيات، متلازمات أو أعراض لخلل وظيفي (دماغي) أو مشكلة عصبية.

خامساً: العوامل التربوية

إن نجاح أو إخفاق الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في المدرسة، هو نتاج التفاعل بين ذوات الطلاب قوة أو ضعفاً وبين العوامل الخاصة التي يواجهونها في غرفة الصف، بما في ذلك:

- الفروق الفردية بين المعلمين.
- اختلاف طرق التدريس.
- التفاعل الصفي.
- التناسب بين حاجات الطفل التعلمية والوسائل المتاحة في غرفة الصف.
- كما تؤثر التوقعات المسبقة للمعلمين على المتعلمين وغالباً ما تكون غير صحيحة.

أسباب صعوبات التعلم حسب وقت حدوثها:

وهناك تقسيم آخر لأسباب صعوبات التعلم حسب وقت حدوثها وظهور آثارها على الطفل حيث تقسم إلى ما يلي:

أولاً: أسباب ما قبل الولادة

ومنها:

- اضطراب عملية التمثيل الغذائي.
- إصابة الأم بالحصبة الألمانية وخاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى.
- الخلل الكروموسومي.
- وزن الوليد عند الولادة إذ إن هناك علاقة بين الوزن غير الطبيعي ومشكلات التطور والتعلم مستقبلاً.
- تعرض الأم لأشعة أكس "الأشعة السينية".

- تعاطي الأم للمضادات الحيوية القوية وخاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى.
- إصابة الأم بالأمراض مثل الزهري والتهاب السحايا واضطراب الغدد الصماء.
- سوء التغذية للأم.
- التدخين وتناول المسكرات وتعاطي المخدرات.

ثانياً: الأسباب أثناء الولادة

- الولادة المتأخرة جداً والولادة المبكرة جداً وخاصة تلك المتعلقة بعمر الأم.
- عسر الولادة قد ينتج إما عن قلة الماء الذي يسبح فيه الجنين أو الحالات النفسية الشديدة التي تؤدي إلى حالات التشنج الذي لا يساعد على الولادة الطبيعية.
- الاختناق بسبب قلة الأوكسجين أو انقطاعه.
- الولادة الجافة.
- انفصال المشيمة المبكر الذي قد يؤدي إلى انسداد عنق الرحم الذي يعرقل الولادة الطبيعية.
- عدم وصول كفاية من الأوكسجين.
- التوليد غير الصحي.
- استخدام أدوات صلبة أو غير معقمة.
- طول فترة المخاض قد يؤدي إلى تلف الدماغ.

ثالثاً: أسباب ما بعد الولادة

وهي:

- الحوادث والأمراض التي تصيب الطفل في سن مبكرة والتي قد تؤدي إلى التلف الدماغي.
- التسمم بالرصاص إذ يجري التأكيد على خطورة الأمر في إحداث صعوبات تعلمية حيث قارنت دراسات بين أطفال ذوي نسب عالية من الرصاص في أسنانهم بآخرين تقل نسبة الرصاص عن الأولى، ووجدوا أن هناك فرقاً بين

المجموعتين في الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية ولصالح المجموعة التي تقل نسبة الرصاص في أسنانهم.

- نقص سكر الدم قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية ونفسية.
- كما أن التهابات الأذن وخاصة الوسطى قد يؤثر في عملية التعلم لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التعلم السمعي، لذلك تؤثر بشكل خاص في مهارة القراءة والتهجئة.
- وكذلك حوادث السقوط والدهس والضرب القوي الذي يحدث خللاً في الجهاز العصبي.
- وتؤثر تغذية الطفل وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة على تطور الطفل ونموه.

رابعاً: المتغيرات البيئية التي قد تساهم في صعوبات التعلم أو تعمق فاعلية الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم

وذلك مثل العوامل الأسرية، حيث إن وضع الأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وهل هي ممتدة أو نووية وعدم وجود النماذج التي تحتذى، أو نماذج التعلم الضروري في مرحلة الطفولة المبكرة، أو عدم استلام الطفل نماذج كمية ونوعية من الأنشطة اللغوية قد يسبب قصوراً تعلمياً، والأساليب المستخدمة في عملية التنشئة كالأساليب غير التربوية كالشدة والتفرقة والحماية الزائدة والرفض الصريح أو المستتر والتذبذب والإهمال وغيرها، أما المدرسة فهي عامل قد يقلل أو يزيد من صعوبات التعلم لما فيها من متغيرات مهمة كالمعلم بأساليبه غير التربوية والطرق التعليمية القديمة والمناهج، حيث إن التفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم والانتماء إلى الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام يتأثر إلى حد كبير بالأساليب والطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم.

النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم:

توجد العديد من النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلم، ويكتفي المؤلف بتوضيح أهم هذه النظريات:

أولاً: نظرية جتمان (Getman, 1965) (البصرية الحركية Visuomotor Theory):

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري ـ الحركي وعلاقته بالتعلم وقد أوضح (جتمان) قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهذه المراحل هي:

- **نمو جهاز الاستجابة الأولى:** وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الولادة مثل منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء وهذا الجهاز يعد العنصر الأساسي في عملية التعلم المستقبلي.
- **نمو جهاز الحركة العامة:** وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف والنهوض، والوقوف دون مساعدة، والمشي، والركض، والقفز والحجل.
- **نمو جهاز الحركة الخاصة:** المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم واليدين معاً إذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.
- **نمو الجهاز الحركي ـ البصري:** إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين إذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة، وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف وهذا يكون له أثر كبير على عملية التعلم الصفي.

- **نمو الجهاز الحركي ـ الصوتي:** ويتضمن هذا الجهاز الجهاز السمعي، والجهاز الحركي والجهاز الصوتي ويكون مسؤولاً عن مهارات المناغاة والتقليد والكلام ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.
- **الذاكرة السمعية البصرية والحركية:** تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تجعل اشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في العادة اسم الخيال، ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية، أو مستقبلية، أو في الماضي.
- **الإدراك البصري (Vision Perception):** ويكون حصيلة تحقيق المراحل السابقة الذكر.
- **الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي.**

وحسب نظرية جتمان فلا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة، وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة، ويرى جتمان أن ثبات المراحل السابقة وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي، لهما أهمية في التوصل إلى المستوى الإدراكي، **وقد صمم جتمان برامج عديدة منها:**

- برنامج (تطوير الاستعداد للتعلم): والذي يتضمن أنشطة لتطوير المجالات الستة التالية:

1. التآزر العام.
2. التوازن.
3. التآزر البصري ـ اليدوي.
4. الإدراك.
5. الذاكرة البصرية.
6. حركة العينين.

وهذه البرامج مبنية على مبدأ المنحى التشخيصي - العلاجي في التعليم القائل بأن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تنتج عن عجز بصري - إدراكي، وإذا ما تم معالجة ذلك العجز فإن المشكلات الأكاديمية قد تختفي وقد أخذ المربون بهذا المبدأ وأصبحوا يوظفونه عملياً في تدريب الأطفال المعوقين واستحدثت برامج عدة منها برنامج فروستج - هورن (Frosting Horne Program) لتطوير القدرات البصرية الإدراكية ويتضمن البرنامج عناصر علاجية مختلفة، وقد وجهت انتقادات لنظرية (جتمان) بسبب التركيز على البصر، والإدراك البصري وإهمال جانب الكلام اللغة وعدم إمكانية تطبيقها على الأطفال فاقدي البصر، كما أنها عجزت عن تفسير كيفية انتقال الطفل من النمو الحركي والجسمي إلى مستويات الإدراك في التعليم (lerner;2000).

ثانياً: نظرية كيفارت Kephart (الإدراك الحركي Perceptual Motor Theory)

وركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي - الحركي للطفل وقد اعتمد (كيفارت) في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته وهذا السلوك الحركي يعد متطلباً للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناءً على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيباً معرفياً (Perceptual) وهذا وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي:

- المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.
- التعميمات الحركية: مثل قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها.
- الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض، والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.
- القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

ويرى "كيفارت" أن التدرج الهرمي للتدريبات الحركية السابقة بالغ الأهمية فالأطفال العاديون حسب رأي "كيفارت" يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية ـ الحركية الثابتة، وتطويرها في "سن السادسة"، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في "التعلم"، فيكون عالم الخبرات الإدراكية ـ الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين"حركياً وإدراكياً ومعرفياً" (Lerner; 1976).

ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافه بطريقة إدراكية، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقاً فيما بينها وهذا ما أطلق عليه كيفارت (بالتطابق الإدراكي ـ الحركي)، إن الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي ـ الحركي بشكل ملائم، وبالتالي يعيش عالمين منفصلين: عالم الإدراك وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل عليها، ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه ويحاول دائماً أن يلمس الأشياء للمعرفة وللتأكد مما يراه وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن (Lerner;2000).

كما يبدأ تطور مفهوم الزمن بالاستجابات الحركية ويستمر بإدراك المعلومات ويتم تطوير مفهوم إدراكي، ويحدد كيفارت ثلاث نواحٍ مهمة في التعلم ألا وهي:

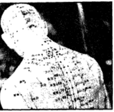
1. التزامن (Synchchrony): وهي حدوث الحركات معاً فكل أجزاء الجسم تتحرك معاً عند الركض، قطع الطعام بالسكين (حركتين معاً).
2. التناغم (Rhythm): وجود فترات زمنية متناسقة بين الأحداث، مثلاً يحتاج تحرك الجسم مثل الركض أو المشي إلى نغمة معينة، ويسبب عدم التناغم وعدم قدرة الطفل على التمييز بين الدقيقة والساعة.
3. التتابع (Sequence): حدوث الحركات بترتيب زمني معين، ويظهر الاضطراب هنا في حركات الجسم التي تحتاج إلى تتابع مع ضرب الكرة أو

الركض أو تغيير المقطع في كلمة طويلة، وغيرها من مظاهر السلوك الشاذ مثل Flutterby Betterfly.

ومن التطبيقات التربوية لنظرية كيفارت تطوير مهارات الإدراك والحركة للطفل العادي في الوقت الذي يدخل فية المدرسة، الأمر الذي يساعده على مواجهة التعلم المدرسي، أما فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية فإنهم يعانون من قصور في نمو الإدراك، والحركة مما يؤثر على تحصيلهم المدرسي، ولهذا فإنه من الضروري وضع برامج تدريبية لمساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على المشاكل لكي ينموا نمواً سريعاً. وطور (كيفارت) برنامجاً مكثفاً لتدريب المهارات الإدراكية الحركية أطلق عليه برنامج (بيردو للمسح الإدراكي ـ الحركي) (Purdue Perceptual' Motor Surves) وتضمن هذا البرنامج العناصر الرئيسة التالية: الوضع الجسمي، التوازن الجسمي، القصور الجسمي، إدراك الأشكال، إدراك الاتجاهات (الخطيب والحديدي، 2003).

ثالثاً: النظرية العصبية

وتتضمن هذه النظرية "الخلل الوظيفي أو إصابة الدماغ" كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة الدماغ، أو خلل الدماغ البسيط من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج الدماغ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل الدماغ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة و اختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة الدماغ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة، أو الاختناق، أو نقص التغذية و يحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، ويمكن تحديد إصابة الدماغ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ.



وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض التعريفات لصعوبات التعلم فقد استخدم "كليمنس" (1966) مصطلح "الخلل الدماغي الوظيفي البسيط" للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات عصبية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم.

على حين استخدم "جونسون" و "مايكل بست" (1967) مصطلح العجز عن التعلم النفسي العصبي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (كامل، 1988).

رابعاً: نظرية الذاكرة Memory Theory

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها والتي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجوداً وهي تتألف من ثلاثة أقسام وهي:



1. وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها.
2. وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها.
3. وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.

إن الطلاب ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء والمشكلة لا تكمن في ذاكرة طويلة المدى أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل (إدراك الكلمات والأرقام،

والحقائق) وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات، ومن العوامل التي تؤثر على الذاكرة، شدة الانتباه عند الطالب، وطبيعة المادة في الموضوع، ومقدار التمرين والتعلم الزائد، أما خطوات تقييم العجز في الذاكرة فهي تحديد المهمات التي يواجه فيها الفرد مشكلة في التذكر إجرائياً وتحديد العوامل المؤثرة فيها وتقييم النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية.

خامساً: النظرية الإدراكية Perception Theory

يعرف الإدراك بأنه: القدرة على تمييز المعلومات الحسية، إذ يستطيع العقل تمييز الاستثارات الحسية، ومن المهم أن يعرف المعلم أن الإدراك هو مهارة مكتسبة (متعلمة) وأن له دوراً مهماً في إدراك الطفل من خلال طرق التدريس، التي يتبعها إذ يمكن التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في غرفة الصف، بما يتناسب مع قدرات الطفل الإدراكية وحسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك إلى فئات رئيسة منها:

1. **تداخل انظمة الإدراك:** بحيث يصبح هناك تداخل بين المعلومات الآتية عن طريق الحواس المختلفة.
2. **الإدراك الكلي أو الجزئي:** بعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية والبعض الآخر يدركونها بالطريقة الجزئية، وفي النشاطات التعلمية يحتاج الطالب إلى نوعي الإدراك لإتقان القراءة والكتابة.
3. **الإدراك البصري:** وهو مهم للقراءة بيد أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات الجغرافيا والصور مثلاً، والبعض الآخر ينجحون في هذه المهمة إلا أنهم يخفقون في تمييز الحروف والكلمات وبالتالي الكتابة، والسبب في ذلك قد يعود إلى ضعف البصر رغم أن منهم من يمتلك قوة إبصار عادية، ولكن قد يكون لديهم صعوبة في الإدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصرين أو أكثر في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك والعمق **(السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ خشان، أيمن؛ أبو جودة، وائل، 2001).**

4. **الإدراك السمعي (Auditory Perceptual)**: حيث يواجه الطفل صعوبة في استكشاف أوجه الشبه والاختلاف في درجة الصوت وارتفاعه وبعده، ومدته. ويعد التمييز السمعي ضروريا لتعلم (البناء الفونيمي) للغة الشفهية وبالتالي تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية، وهناك وجهة نظر تقوم على افتراض مفاده" أن المشكلات التعليمية هي نتيجة للاضطرابات السمعية الإدراكية" وأنه لا بد من معالجة هذه الاضطرابات ليستطيع الطفل التخلص من المشكلات التعليمية التي يواجهها، وتركز البرامج المبنية على وجهة النظر هذه على تطوير **قدرات الاستقبال السمعي** وهو وعي وفهم اللغة، **والتمييز السمعي** وهو القدرة على تحديد الفرق بين الأصوات، **والذاكرة السمعية** وهو خزن المعلومات السمعية حسب تسلسلها الزمني، **والتمييز السمعي للشكل والخلفية**، وهو القدرة على تحديد ومعرفة الصوت المطلوب في حالة وجود أصوات أخرى في الخلفية، ولم تكن البرامج العلاجية التي وضعت لتطوير القدرات السمعية ـ الإدراكية أكثر حظاً من البرامج الأخرى حيث لم تقدم الدراسات أدلة كافية لدعمها، فالنتائج عموماً تشير إلى أن فوائد هذه البرامج ليست كثيرة (Humphrey, 2002).

5. **الإدراك اللمسي**: تعطي حاسة اللمس للطفل معلومات عن البيئة التي يوجد فيها، فالأطفال الذين يعانون من خلل في حاسة اللمس، يواجهون صعوبات في أداء المهمات التي تحتاج إليها هذه الحاسة، كاستخدام السكين والشوكة والملعقة أو مهارة الكتابة أو مهارة التقاط الأشياء الصغيرة أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقاً في استخدام الأصابع ويعد الإدراك اللمسي عاملاً مهماً في تجنب بعض الأشياء مثل النار والحشرات، وبالتالي فهؤلاء الأطفال عرضة للخطر أكثر من غيرهم (السرطاوي، وآخرون، 2001).

سادساً: نظرية التكامل الحسي (Sensory Integration Approach (Ayers

ظهرت خلال عقد السبعينيات فهي تمثل البناء النظري للتعلم الحركي من وجهة نظر التعلم المهني، ترى (Ayers) أنه يجب توجيه العلاج للتأثير على التكامل العصبي الفسيولوجي من خلال السيطرة على السلوك الحسي الحركي، وترى النظرية إمكانية "اعادة تنظيم الدماغ للطفل" من خلال الأنشطة المصممة لدعم التكامل الحسي وبالتالي تعديل السلوك. صممت (Ayers,1969) بطارية قياس لمجموعة اختبارات حركية تضمنت اختبارات دقة الحركة، مهارات إدراكية حركية الشكل والأرضية، الإدراك اللمسي، الإدراك المكاني (lerner;2000).

سابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

وتركز على دور الوالدين والمدرسين والأقران في نمو شخصية الطالب، وفي اكتسابه المعارف والمهارات والعادات واهتمت بالتعلم الاجتماعي بين الطالب وأقرانه، وبين الطالب والمدرسة، أكثر من اهتمامها بطريقة التعلم ونظامه، فمن خلال هذا التفاعل تنمو شخصيته من مرحلة البحث عن اللذة وتجنب الألم إلى السعي لإثبات الكفاءة والجدارة إلى تجنب الإخفاق، وذلك بحسب خبراته مع الآخرين، فإن إدراك التقبل والتشجيع على الإنجاز، توقع النجاح والسعي لإثبات كفاءته وجدارته، وإن إدراك النبذ والإهانة توقع الإخفاق والسعي إلى تجنبه، وهذا من الجدير بالذكر أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في جوانب كثيرة، مثل الذكاء اللفظي إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية، ومن الملاحظ أنهم يميلون إلى تعميم خبرات الإخفاق على مواقف كثيرة، في حين لا يميلون إلى تعميم خبرات النجاح، لذا فيجب توفير ظروف النجاح لديهم وتشجيعهم على المثابرة في بذل الجهد من أجل النجاح في المدرسة والبيت والمجتمع من حولهم، ويتبع في ذلك تطبيق النظرية في مجال صعوبات التعلم تكليف الطفل بالأعمال التي يحتمل نجاحه فيها

بسهولة، ثم التدرج معه إلى الأعمال التي ينجح فيها ويبذل الجهد والمثابرة، وإشعاره بالثقة في قدرته على العمل وتشجيعه على الأداء معتمداً على نفسه، مع تقديم المساعدة بالقدر المناسب، وتوفير الأنشطة التي يرغب فيها الطفل وتهيئته لها، وتبصيره بالعمل، وتشجيعه على النجاح وعدم تحقيره على إخفاقه بالمهمات الموكولة إليه (مرسي، 1999).

ثامناً: النظرية الرياضية Physical Education Theory

لقد أكد (Catty) على أهمية الألعاب الحركية في حل المشكلات التعليمية ورغم تأكيده على أهمية التدريب الحركي، إلا أنه يعتقد بوجود إشارات حول الأنشطة الحركية الكبيرة فهي تقدم خبرات حسية تساعد في التعلم داخل غرفة الصف وتزيد مدة الانتباه وكذلك تقدم أنشطة للأطفال ذوي النشاط الزائد مثل استخدام أحرف كبيرة على الملعب يدور ويركض الطفل حولها (lerner; 2000).

أما (Descoendress) فقد اعتبرت التربية البدنية وسيلة لتوعية النمو الجسمي وتحقيق التناسق والمرونة والتآزر بين أعضائه وتنمية مهارات الحركة الكبيرة والدقيقة بالإضافة إلى فائدتها لتنمية الثقة بالنفس، والتفاوت واكتساب السلوك المقبول اجتماعياً وزيادة الحصيلة اللغوية والمعلومات العامة، وجميعها عوامل تهيئ الطفل (لتعلم القراءة والكتابة والحساب) وفي هذا البرنامج (3RS) فقد قام على أساس تعليم الطفل النطق بالكلمة ثم قراءتها وتهجئة حروفها وكتابتها وتعليمه من خلال نشاطاته اليومية وما يجري في البيئة من حوله وتصحح له نطقه وعيوب كلامه وتوجيه الجهود إلى تدريب الطفل على الانتباه ودقة الملاحظة وحسن استخدام الحواس فهذه التدريبات سوف تساعد على سرعة تعلم القراءة والكتابة والحساب عندما يصل نضوج الطفل الجسمي والذهني إلى المستوى الذي يؤهله إلى تعلم هذه العمليات (Earnest, 1994).

تاسعاً: النظرية السلوكية Behavioral Theory

تقوم النظرية السلوكية على افتراض رئيس مفاده أن السلوك الإنساني يتشكل بفعل الخبرة، وعلى الرغم من الدور الكبير الذي تستند هذه النظرية للبيئة إلا أنها لا تقلل دور الوراثة والعوامل الفسيولوجية.

ويؤكـد أصحاب هـذا الاتجـاه على أهميـة دراسـة المثيرات البيئيـة الـتي تسبق السلوك الإنساني مـن حيـث إنهـا المجهودات الرئيسة لحدوث ذلك السلوك، ولـذا فـإن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون تفسير سلوك الإنسان عن طريق مـا يجـري خـارج الجسم من أحداث بيئية ويقولون إن فهم العلاقة النظامية بين هذه الأحداث وبين سلوك الإنسان كـاف لتفسير السلوك دون اللجوء إلى دراسة الخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية، ومن بـين أهـم العلمـاء الـذين أسـهموا في تطـوير هـذه النظريـة (سـكنر وادوارد ثورانـدايك، وجون واطسون، وايفان بافلوف)، فهناك مبادئ للتعلم وقوانين محددة علماً أن" واطسن" عالم النفس الأمريكي أول من قال بأن الاهتمام يجب أن يوجه للسلوك من قبل عـالم الـنفس بـدل اهتمامـه بأفعـال الإنـسان الداخليـة وان هـذا الـسلوك يجـب أن يـدرس بموضوعية كسائر الموضوعات الأخرى ويمكن إخضاع السلوك الظاهر للقياس حيث يمكن أن يلاحظ وأن يقاس.

وقـد سـاعد هـذا الاتجـاه على تطـور ونمـو سيكولوجية المثير والاستجابة والـتي ترعرعت على يـد عـالم الـنفس الأمريكـي (سـكنر)، الـذي ركـز علـى أهميـة المثيرات البيئية التي تحدث بعد السلوك وتعمل على التحكم فيه، ومن أهم المثيرات أو الأحداث البيئية الثواب والعقـاب اللـذان يتبعـان الـسلوك ويعمـلان إمـا علـى المحافظـة علـى قوتـه أو إضعافه.

ومـن خـلال الـتغيرات والتعـديلات في أنمـاط الثـواب والعقـاب، يـرى سـكنر أن الإنسان يتعلم جميع أنماط السلوك المقبولة بالإشراط البسيط الإجرائي وأرجع إخفاق الطفـل في الـتعلم أو التـدريب أو في اكتـساب الـسلوك المقبـول اجتماعيـاً إلى أخطـاء في طريقة تعلمـه، فـإذا وفرنـا لـه البرامج المناسبة لقدراتـه، وعلمنـاه بطريقـة مناسـبة سـوف يـنجح في تعلـم مـا نريـده منـه، وأفـضل الطـرق في تعليمـه الإشـراط الإجرائـي وذلـك بمكافأته على الاستجابات الناجحة حتى يتعلمها، ويسهل استدعائها أي كلمـا تكـرر الموقف نضعها على المواقف المماثلة.

ووفقاً لهذه النظرية فإن معظم ما يفعله الإنسان متعلم، والتعلم هو تغير في السلوك وينجم عن تغير في الشروط البيئية، وله قوانين محددة والسلوك لا يحدث بالصدفة أو عشوائياً، ويتحدث أصحاب هذه النظرية عن ثلاثة نماذج أساسية في التعلم وهي:

1. **نموذج التعلم الكلاسيكي:** فهو يصف آلية تعلم أنواع من السلوك تسمى بالسلوك الاستجابي والتي تحدث كرد فعل منعكس لمثيرات بيئية خارجة.
2. **نموذج التعلم الإجرائي:** فهو يصف قوانين تعلم السلوك الفعّال الذي يشكل معظم ما يفعله الإنسان هذا السلوك يتأثر بنتائجه أكثر من أي شيء آخر فإذا كانت نتائجة مرضية (تعزيز) فهو يقوى، وإذا كانت نتائجة غير مرضية (عقاب) فهو يضعف (مرسي، 1999).

ولقد استخدم أنصار السلوكية نموذج تدريب المهارات ومنهاج تعديل السلوك، الذي اعتبر منهاجاً علمياً مباشراً وتربوياً فهو نموذج تعليمي مباشر. وقدمت البحوث العلمية أدلة قوية وفعالة لأساليب التدريس المستندة لهذا النموذج.

وقد أشار كل من (هلاهان وكوفمان) إلى هذا المنهاج بقولهما: كان له تأثير كبير على منهجية تربوية للأطفال ذوي الحالات الخاصة وقدم الحل لأغلب أطفال التربية الخاصة ونجح كثيراً في تعليم السلوك المقبول اجتماعياً والمهارات اليومية ومهارات الاعتناء بالذات وفي تحصيل المعلومات والمهارات الحركية والمهنية في المدرسة وفي تطوير برامج تربوية لذوي الاضطرابات الانفعالية ولذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يساهم في تطوير القدرات النفسية الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويعتبر من أكثر الطرق فعالية لتحقيق الهدف المرجو، وذلك بإحداث تغيير مطرد في السلوك تحت ظروف متكررة يؤدي إلى اكتساب عادة أو مهارة معرفية، وبما أنه يقوم على افتراض مفاده أن السلوك الخاطئ سلوك متعلم، وما تم تعلمه يمكن إلغاؤه، بمعنى أنه يقوم على تحليل الاستجابات الظاهرة المناسبة.

وقد أشار كل من هوارد وأورلانسكي (Heward & Orlansky; 1988) إلى أن العجز في أداء الطفل ليس عرضاً لمشكلة داخلية ولكنه هو بحد ذاته المشكلة، وبالتالي هو نتاج لعدم توافر الفرص التعليمية المناسبة والصحيحة وبناء على ذلك فإن أنصار هذا النموذج يعدلون السلوك بالخطوات الأساسية:

1. تحديد السلوك المراد تعديله وتعريفه بوضوح.
2. ملاحظة السلوك وجمع المعلومات عنه.
3. وضع خطة عملية لتعديل السلوك.
4. استخدام أساليب تعديل السلوك أثناء التعليم.
5. تقييم فاعلية الأساليب التي تم استخدامها.

إن طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها الطالب قصوراً أو عجزاً وقد أكد السلوكيون على أن هذه الطريقة مبنية على افتراض أن العجز والقصور في أداء المهمات لا يعود إلى خلل صعوبات في العمليات الإدراكية، وإنما حرمان من فرص التعلم الملائمة لذوي صعوبات التعلم وتشمل هذه الطريقة على الإجراءات الأساسية التالية:

1. التحديد الإجرائي الدقيق للسلوك المطلوب تعلمه - تحديد المهمة التعليمية -.
2. تحليل المهمة التعليمية - المهارات الفرعية التي يتكون منها -.
3. تسلسل الاستجابة على المهمة وهو أكثر البرامج فعالية.
4. إعطاء الفرد تغذية راجعة (Feed Back).
5. التعلم المباشر والمتكرر على المهمة على افتراض (إتقان الطالب للمهارة واكتساب المهارة بأقصى سرعة).
6. التقليد والنمذجة (Modeling).
7. التعليم المبرمج.
8. التعليم المستمر لمعرفة درجة اتقان الطالب للمهن (صمادي، السرطاوي، قريوتي، 1995).

ويرى المؤلف أن نمو وتطور وقبول هذه النظرية وفّر أداة جيدة لعلاج مشكلات صعوبات التعلم ولاقت قبولاً عند المهتمين بهذا المجال بالرغم من الانتقادات التي وجهتها النظرية المعرفية لها والتي سنكون بصددها.

عاشراً: نظرية العلاج السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Therapies Theory

مع بداية السبعينيات من القرن الماضي أصبح العاملون في ميدان تعديل السلوك يبدون اهتماماً كبيراً بتحليل وتعديل العمليات المعرفية (مثل التخيل، والتفكير، والتحدث الذاتي...إلخ) بهدف تغيير السلوك الظاهر، وقد انتهى هذا الدمج بين تعديل السلوك وأساليب العلاج المعرفية بميلاد المجال المعروف باسم مجال تعديل السلوك المعرفي.

إن تعديل السلوك المعرفي يعد إضافة تطورية تغطي جانباً من الجوانب التي لم تضع البرامج التقليدية لتعديل السلوك يدها عليه وهو العمليات المعرفية، وظهرت نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى المدخل السلوكي الذي يركز على السلوك الظاهر دون النظر إلى العمليات المعرفية، إضافة إلى أن التعديل الذي يحدث انطلاقاً من الذات نفسها يكون أبقى وأكثر استقراراً إذا ما قورن بالتعديل الذي يحدث من خلال آخرين باستخدام معززات خارجية، علماً أن أحد الانتقادات التي وجهت لتعديل السلوك هي أن السلوك المرغوب فيه يبقى ماثلاً حال وجود المعززات، وقد يرجع السلوك إلى حالة السابق حال اختفاء المعززات.

إن التغيير الذي يحدث من خلال الذات يعد تعزيزاً داخلياً، والتعزيز الداخلي هو جزء من السلوك وليس خارجاً عنه كما هو الحال بالنسبة للتعزيز الخارجي فضلاً على أنه أكثر فاعلية.

> تعديل السلوك المعرفي يهدف إلى تغيير السلوك المشكل من خلال تغيير الأفكار الخاطئة أو الإدراكات الخاطئة، لذلك كان فاعلاً في علاج اضطرابات الشخصية وفي إطار علم النفس الاجتماعي.

إن كثيراً من الاضطرابات السلوكية هي نتيجة لإدراكات خاطئة، ويمكن للمدخل المعرفي أن يعدل أو يطفئ المشاكل من خلال تصحيح الإدراك الخاطئ للمثيرات البيئية.

ويمكن القول إن تعديل السلوك المعرفي هو عملية ذاتية موجهة تعتمد على إعادة التنظيم للمجال الإدراكي أو لتغيير الأفكار الخاطئة وغير العقلانية لتخفيف أو إطفاء أنماط السلوك المشكل، ومن هنا يمكن النظر إلى العلاج على أنه عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة (Harsen & Bellack, 1985).

وللعلاج السلوكي المعرفي إسهامات عدة في العلاج، فقد تناولت العلاجات السلوكية المعرفية القلق وضبط الغضب والألم والإدمان والاضطرابات الجنسية وإدمان الكحول، علاج الاكتئاب (Cory, 1991).

حادي عشر: نظرية النمو العقلي أو المعرفي Cognative Development Theory



يعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين ويقولون إن الإنسان ليس مستجيباً سلبياً للمثيرات البيئية التي يتلقاها فهو يعمل بنشاط على تمرير المعلومات التي يتلقاها وعلى تحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة وكل "مثير" مع خبراتنا الماضية ومع مخزون الذاكرة لدينا قبل صدور الاستجابة المناسبة له، لذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يركزون على العمليات (Mediating Processes) الوسيطية ـ

التفكيرية التي تحدث بين المثير والاستجابة، وهذه المعلومات الوسيطة هي التي تعمل على تحويل المدخلات الحسية وعلى تبويبها وعلى تخزينها في الذاكرة، وعلى استدعائها عند الحاجة، إن هذا الاتجاه نشأ كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية المثير والاستجابة التي لا تصلح لدراسة السلوك المعقد وأن هذا الاتجاه يغفل أن الإنسان يمكن أن يفكر ويخطط ويقرر بناءً على ما يمكن أن "يتذكر" كما أنه يمكن أن يختار من بين المثيرات المختلفة التي يتعرف عليها.

ومن أشهر العلماء في هذا المجال هو عالم النفس (جان بياجيه) الذي عرف عالمياً ببحوثه المتعلقة بالنمو العقلي.

ثاني عشر: نظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory

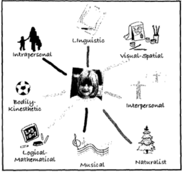
تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وهذه العمليات تفترض تنظيماً وتتابعاً على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر هذه النظرية إلى الدماغ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفق هذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (Helms,1996).

ويشير "كامل" (1991) إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتي تعد شرطاً معوقاً يؤدي إلى تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة

ما ، أما معالجة المعلومات المتزامن والمتواقت فإنه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة واحدة (مسألة رياضية مثلاً) أو إيجاد علاقات متداخلة كتعرف الوجوه أو مصفوفة المتشابهات.........إلخ ، و أخيرا هناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين (كامل، 1993).

ثالث عشر: نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory



نظرية الذكاءات المتعددة هي إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وأن أي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ، وذلك من خلال:

1. اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.
2. التأكيد على أن المناهج المدرسية المتبعة حالياً تركز فقط على الذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء الرياضي/ المنطقي والذين يعدان مصدر المشكلات والصعوبات التي تتحدى هذه الفئة من الأطفال، على الرغم من أن لديهم العديد من المواهب والإبداعات في الذكاءات الأخرى التي لا تُوليها المناهج المدرسية

الحالية اهتماماً كافياً كالذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء البصري، والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي.

3. تنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبي احتياجاتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم و يظهر على شكل تدنٍ في التحصيل الدراسي (Armstrong, 1999).

أنماط صعوبات التعلم:

إن صعوبات التعلم ليست مفهوماً موحداً ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب ولكنها تضم أطيافاً واسعة من الأفراد لا ينتظمهم رابط سوى أنهم لا يتعلمون بالطرق التي يتعلم بها الأسوياء، وتقسم صعوبات التعلم إجرائياً إلى:

أولاً: صعوبات تعلم نمائية

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه ـ الإدراك ـ التفكير ـ التذكر ـ حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم ودونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، حيث إن النظرة العلمية والموضوعية للإنسان بأنه كل متكامل وليس أجزاء متفرقة.

لذلك يمكن القول ابتداء بأن أي قصور في أي جانب سوف لا يقتصر أثره في الجانب ذاته وإنما ينعكس على جوانب أخرى فالقصور في عمليات الانتباه والإدراك والذاكره والتفكير، وهي عمليات عقلية على غاية من الأهمية، سيكون لها تأثيرها السلبي في اكتساب اللغة والمعرفة، إن الصعوبات النمائية ستفرز بصداها السلبي على اكتساب القراءة والكتابة والحساب، فالانتباه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمثيرات الحسية الصادرة من الآخر، والقصور في عملية الانتباه يقلل من الإفادة من هذه المثيرات سواء

كانت سمعية أو بصرية أو لمسية، كما يؤثر في ذات الوقت في عملية الاتصال مع الآخرين والتي ترتبط أيضاً بالتكيف الاجتماعي.

كما أن للتذكر دوره في استرجاع الخبرات المخزونة في الذاكرة سواء كانت بصريه أو سمعية أو لمسية، وهي الأخرى تؤثر في التحصيل الدراسي، أما الإدراك فيؤثر في عمليات التمييز البصري والسمعي واللمسي والتناسق البصري الحركي والغلق والعلاقات المكانية.

ثانياً: صعوبات تعلم أكاديمية

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية إذ إن عدم قدرة الطالب على تعلم المهارات الإدراكية السابقة يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية من عمره.

إذ يمكن القول إنها نتيجة للقصور في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية، فمثلاً قد لا يلاقي الطفل صعوبة في تذكر الكلمات والحروف التي سبق أن تعلمها لقصور تذكره البصري أو السمعي، أو قصور في تنظيم التصور الجسدي، لذلك يحدث اللاتوافق بين مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم والمستوى القرائي والكتابي والحسابي له.

وفيما يلي عرض مفصل لأنماط صعوبات التعلم الأكاديمية:

1. الصعوبات الأكاديمية:

يُعد تدني التحصيل الأكاديمي معلماً مهماً لدى ذوي صعوبات التعلم، ويقصد به: الكف أو الانغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية وفي ما يلي استعراض لهذه المجالات:

أ. صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة "الديسلكسيا" (Dyslexia):

إن هذا المفهوم أدى إلى وجود معاناة كبيرة لدى المتعلمين تمثلت في حفظ الحروف والمقاطع بصورة آلية إلى أن توصل " ثورنديك" خلال أبحاثه إلى أن عملية

القراءة ليست سهلة وبسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات، وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك، والتذكر، والاستنتاج، والربط، وهذا أدى إلى ظهور عنصر جديد لمفهوم القراءة وهو الفهم.

ويضيف يونس والكندري (1998) أن مفهوم القراءة تطور من مفهوم يهتم بالشكل الميكانيكي أي الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب إلى مفهوم يهتم بالناحية العقلية التي يتم من خلالها تفسير المعنى.

ويذكر خاطر والحمادي (1989) أن مفهوم القراءة تطور حسب اختلاف وتعدد أغراضها التي تختلف في نوعها، واتساقها، وعمقها باختلاف مراحل التعليم، واختلاف الصفوف في المرحلة الواحدة.

فقد تتطور مفهوم القراءة من مفهوم بسيط يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها.

فهذه الصعوبة تتمثل في ضعف أو صعوبة في تعلم القراءة والتهجي، وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، قد تكون أسبابها عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ. وهو نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب، وتوجد العديد من مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة.

مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة:

- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة.

- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظاً عند القراءة مثل: ج، ح، خ، وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة عند القراءة مثل: ض، ظ.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مره عند قراءة الجملة.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة والانتقال إلى السطر الذي يليه.

ب. صعوبة الكتابة (Dysgraphia):

والتي تتمثل بالخطأ في ترتيب الحروف، أو إبدال حرف بحرف آخر، والتي تعود إلى أسباب تتمثل بالقدرة الحركية الدقيقة، أو عجز في التآزر البصري الحركي أو عجز القدرة على إدراك الرموز، إن من مظاهر صعوبات الكتابة أن الطفل لا يستطيع الكتابة بشيء من التلقائية كأقرانه الآخرين، وربما يظهر ذلك جلياً في إملائه وكثرة أخطائه اللغوية والنحوية فضلاً عن عدم التنسيق والتنظيم بين الأحرف والكلمات والسطور (الوقفي، والكيلاني، 2001)، وتوجد العديد من مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة.

مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.
- حذف بعض الكلمات من الجملة المفرودة أو حذف جزء من الكلمة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة أو المقاطع.
- إبدال بعض الكلمات أو الأحرف لكلمة قد تحمل نفس المعنى.
- صعوبة التمييز بين الأحرف كتابة.
- كتابة الكلمات بطريقة معكوسة.
- كتابة الكلمات من اليسار إلى اليمين في اللغة العربية.
- كتابة الكلمات من اليمين إلى اليسار في اللغة الإنجليزية.
- عدم الكتابة على السطر.
- عدم معرفة كتابة الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات.

ج. صعوبة الحساب (Dyscalculia):

العديد من الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم يواجهون مشاكل رئيسة في تعلم الحساب ويقدر بأن (26٪) من الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية يتلقون مساعدة في الحساب، وغالباً ما تظهر المشكلات مع الطلبة في المرحلة الابتدائية والتي تستمر معهم للمراحل التالية وتصبح مقلقة لهم في حياتهم المستقبلية.

وصعوبة الحساب تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج. فمثلاً: قد يخلط الطفل بين الآحاد والعشرات، وقد يغير الرقم، فبدلاً من أن يكتب (٣٤) يكتبها (٤٣) ولا ينهي العمليات الحسابية الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة). أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية.

وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك (Kirk & Gallaugher, 1983).
وتوجد العديد من مظاهر الصعوبات الخاصة بالحساب.

أنواع الأخطاء في تعلم الحساب:

1. الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه، فقد يطلب منه أن يكتب الرقم (٩) ويكتب الرقم (٨).
2. الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابه وذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٦)، (Г) أو (٧)، (٨).
3. الخطأ في اتجاه كتابة الحرف، فقد يكتب (٤ ◄—— 3 و(٣ ◄—— ٣
4. عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة فمثلاً قد يقرأ الرقم (٧٣) (٣٧) ويكتبه كذلك.
5. الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية كعمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب.
6. يقع في أخطاء ذات علاقة بالخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة أو الإجراء المستخدم وذلك بعمل الخطوات بالترتيب أو القفز عن بعض الخطوات.
7. يقع في أخطاء ذات علاقة باختيار المعلومات أو الإجراءات بسبب الخلط في الحقائق والعمليات الحسابية.
8. يقع في أخطاء ذات علاقة بتسجيل العمل بسبب الإهمال في تشكيل الأعداد ونقل الأرقام والخطأ في تسلسل الأرقام.

2. الصعوبات النمائية:

يبين المؤلف الصعوبة النمائية التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، ويقصد بها انحراف التطور في عدد من الوظائف التي تتفتح بشكل سوي مع نمو الأطفال وغالباً ما يتصل باختلالات في التحصيل المدرسي، وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه الصعوبات:

أ. **اضطراب اللغة والكلام:** يعاني كثير من الطلبة من مشاكل الكلام واللغة وقد لا يكون هناك تسلسل في الجمل مع وجود صعوبة في بناء جمل مفيدة

على قواعد لغوية سليمة، وقد يكثر من الكلام حول الفكرة عند الحديث.

ب. **صعوبة في عمليات التفكير:** فقد وجد أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف في التفكير المجرد.

ج. **اختلالات الذاكرة:** وتظهر في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤثر في تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل (السرطاوي، وآخرون 1988).

د. **اضطرابات الانتباه وفرط الحركة (ADHD):** يقصد بالانتباه القدرة على اختيار المنبه المناسب ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات ويرتبط باضطراب الانتباه فرط الحركة إذ يتميز ذوو فرط الحركة بأنهم دائمو الحركة والتنقل بين المقاعد (الوقفي وآخرون، 2001).

هـ. **اضطراب الإدراك والإدراك الحركي:** تتمثل في اضطرابات في الإدراك البصري، والسمعي، والحركي، حيث يصعب على الطفل ذي الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه، وبالتالي فإن استجاباته قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل: جبل وجمل أو لحم ولحن، وغالباً ما يكوّن أحرفاً، فهو يرتطم بالأشياء ويدلق الحليب ويتعثر بالسجادة ويعاني من صعوبات في المشي أو الجري أو ركوب الدراجة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم (السرطاوي، وآخرون 1988).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم بمجموعة واسعة من أصناف السلوك التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، وصفتها كثير من المصطلحات ووضعت بها

قوائم طويلة من الصفات والميزات التي تظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، ولكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

1. اضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، إذ إنهم لا يميزون بين المثير الرئيس والثانوي، حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهؤلاء الأطفال يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأطفال الآخرين، بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة. (السرطاوي وآخرون، 2001).

2. الحركة الزائدة وتشتت الانتباه:

يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل (DSM-1V-TR, 1994)، إلى أن تشتت الانتباه ينتشر بين طلاب المرحلة الابتدائية بنسبة (3 ـ 5٪)، وينتشر بين الذكور والإناث بنسبة (1:3) (Eric & Barkley,1998).

والحركة الزائدة وتشتت الانتباه تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD)، وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997).

ولقد حظي موضوع تشتت الانتباه منذ زمن بعيد باهتمام الباحثين في مجالات التربية، وعلم النفس، وطب الأطفال، وتناوله الباحثون من زوايا متعددة، وقد بينت

الدراسات المسحية في العقود القليلة الماضية أن تشتت الانتباه من أكثر المشكلات الشائعة في الطفولة، ويرتبط بأنشطة لا علاقة لها بالمهمات التعليمية (السمادوني، 1981).

وفي العقود الأولى من القرن العشرين اهتم الباحثون بدراسة مستويات الانتباه والسلوك المضطرب وربطها بوجود تلف في المخ، أو اضطراب في الجهاز العصبي (Paul,2002)، وفي الخمسينيات مهد مصطلح التلف الدماغي الطريق أمام ما يسمى باضطراب السلوك الحركي الزائد (Hyperkinetic Behavior Disorder)، واعتقد لوفر ودينهوف (Laufer & Denhoff) أن السبب الذي يكمن وراء هذا الاضطراب هو تلف، أو خلل في الدماغ الأوسط (Epstein et al,1991).

وفي عام (1980) اقترحت الجمعية الأمّريكية للطب النفسي، في الطبعة الثالثة للدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM-III) مصطلحاً أكثر دقة لمفهوم تشتت الانتباه، وهو اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، واضطراب تشتت الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد (ADD).

وعـرِّف تشتت الانتباه حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (American Psychiatric Association: DSM-4, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية، وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلمية ظاهرة (Barkley, 1997).

وذكر الإمام والجوالده (2010 ـ أ) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر انتباهاً للمشتتات الخارجية، وينصرفون عن بؤرة الاهتمام وينتبهون إلى ما ليس به صلة بالمهمة المطروحة وهذا ما يسمى بعامل اليقظة، وترتبط سمة الاندفاع لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالانتباه حيث يعتقدون وبصورة خاطئة في أغلب الأحيان بأنهم أنهوا المهمة المطروحة عليهم بنجاح ويحولون انتباههم على المثيرات والمشتتات الداخلية والخارجية.

وتبين للمؤلف أن تشتت الانتباه يمثل مشكلة لعدد غير قليل من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ويعد أحد العوامل الرئيسة التي تكمن وراء تدني التحصيل بالنسبة لهم، ويتضح أن نتائج الدراسات والبحوث كشفت عن وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه.

المظاهر السلوكية لذوي نقص الانتباه:

يشير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل (DSMR-TV-TR,2000) إلى المظاهر الرئيسة لاضطراب نقص الانتباه التي يجب أن تظهر قبل عمر سبع سنوات على أن يكون ظهورها في البيئة المنزلية والمدرسية معاً، وهي كما يلي:

1. غالباً ما ينسى أدواته المدرسية مثل الكتب، والأقلام، والواجبات المدرسية.
2. يجد صعوبة في عملية الإنصات.
3. يبتعد عن المشاركة في الأعمال التي تتطلب مجهوداً عقلياً.
4. يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الداخلية، وينسى الأعمال اليومية المعتادة والمتكررة التي يقوم بها.
5. لا يستطيع تركيز انتباهه لمدة زمنية كافية على مثير محدد.
6. يجد صعوبة في الانتباه لشكل المنبه ومكوناته.
7. يخطئ كثيراً في واجباته الدراسية، والأعمال التي يقوم بها.
8. يخفق في متابعة التعليمات، والأعمال التي يبدأ بها.
9. أعماله تخلو دائماً من النظام والترتيب.

3. الاندفاعية والتهور:

قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة، مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابة قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما أن بعضاً منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

4. صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، حيث تعتبر الديسكلسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية، كما ويعّد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5. صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي، إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى. عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلمية (الزيات، 1998).

6. صعوبات في الذاكرة:

بين الإمام والجوالده (2010 ـ ب) أن الذاكرة من أخطر الظواهر التي لها علاقة وطيدة بالدماغ، والمعطيات الفيزيوكهربائية والعصبكميائية والعصبتشريحية التي توصل إليها البحث العلمي تثبت ذلك، فالخطورة تكمن في طبيعة الميكانيزمات والآليات والسيرورات الكامنة وراء ذاكرتنا، حيث يمكن أن نعترف بأنها من أعقد

الأنشطة العصبية، ليس فقط في كونها تمكننا من اكتساب المعلومات والمعارف واسترجاعها واستثمارها وتوظيفها في حياتنا اليومية.

يمكن للكائن الحي، إنساناً أو حيواناً، من بناء ذاكرة لازال العلم يجهل الكثير عن ماهيتها ومواطنها العصبجزئية ووظائفها التذكرية، وبما أن الإنسان يعالج بشكل لحظي المعلومات المعالجة.

إن تزايد المعلومات المعالجة وتخزينها يؤديان حتماً إلى تسرب المعلومات إلى وظائف وظواهر أخرى لها علاقة بأنماط السلوك مما يجعل الفرد في متاهة تفاعلية وسلوكية غير صائبة أو غير هادفة ومتسمة بالعشوائية، الشيء الذي يعيق حياته اليومية والتواصلية.

ومما يعزز ذلك هو المبدأ الأساسي الذي يميز الظواهر الحيوية والوظائف العليا الخاصة بأنماط السلوك والانفعال والتفاعل والعاطفة والوجدان، ويمكن تعزيز الافتراض الذي مفاده نسبية الوظائف الخاصة باكتساب المعلومات واختزانها، ومن هنا يمكن أن نعتبر أن هذه الوظائف لا يمكن أن تعرف الوجود الكلي أو غير المحدد لطاقة استيعابها للمعلومات، بل إنها تخضع إلى مبدأ النسبية، وهكذا يمكن أن نتصور أنه كمثل مياه النهر الفائض فإنه لو لم يكن لظاهرة النسيان دور في توازن الطاقة الاستيعابية والتخزينية لكان الجهاز العصبي يعاني من اضطرابات، أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها تتداخل في كل الوظائف العليا وتتسرب إلى جل الميادين المعرفية حيث تجعل الفرد عاجزاً كل العجز أن يتحكم في الميكانيزمات والآليات الشعورية المتخصصة في استرجاع وتوظيف واستغلال المعلومات بكيفية مضبوطة في معظم الحالات، وهذه الأجهزة لها دور كبير في الربط بين ما هو عضوي وما هو سيكولوجي.

ومن الجدير ذكره يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي: الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها.

الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، عادةً، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها. فعلى سبيل المثال يأخذ الطفل فترة أطول من غيره في حفظ المعلومات وتعلمها كحفظ الألوان وأيام الأسبوع، وقد لا يستطيع تقديم معلومات عن نفسه أو أسرته، كذلك قد ينسى أدواته وكتبه أو ينسى أن يكمل واجباته، وقد يقرأ قصة ومع نهايتها يكون قد نسي ما قرأه في البداية.

7. صعوبات في التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم، لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة، ولكن الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 2000).

وبين الإمام والجوالده (2010 ـ ج) أن نماذج التفكير البصري تتنوع من فرد لآخر، ويمكن لبعض البصريين أن يبحثوا بسهولة خلال صور الذاكرة، كما لو أنهم يبحثون خلال سلايدات، ويستطيعون التحكم بالمدى الذي تنبثق فيه الصورة في مخيلتهم، ويواجه آخرون صعوبة كبيرة في التحكم في المعدل وينتهي بهم الأمر إلى زيادة العبء الناتج عن العدد الكبير من الصور التي تأتي مرة واحدة، وهناك آخرون بطيئون جداً في ترجمة المعلومات إلى منظومة بصرية أو أنهم يقومون بتخزين الصور

البصرية مع بعضها البعض عقلياً، بالإضافة لذلك، قد تعتمد نوعية التفكير البصري على الحالة التي يكون فيها الفرد، كما أنها تعتمد على الوقت الزمني.

8. صعوبات في فهم التعليمات:

التعليمات التي تُعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة، لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب، كما وأن البعض منهم لا يفقهون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجأون إلى سؤال المعلم أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

9. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:

يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع.. إلخ. فمثلاً:

- قد لا يستطيع التمييز بين أصوات الكلمات مثل (أشجار ـ أشجان، سيف ـ صيف) ولا يركز أثناء القراءة.
- قد لا يستطيع الطفل تصنيف الأشكال وفقاً للون أو الحجم أو الشكل أو الملمس.
- يعاني الطفل من مشكلة إكمال الصور والأشكال الناقصة وألعاب الفك والتركيب.
- قد لا يستطيع الطفل التركيز على ما يقال له أثناء تشغيل المذياع أو التليفزيون وقد يكون غير قادر على التركيز على ما يقوله المعلم بالفصل.

10. صعوبات في التآزر الحسي ـ الحركي Visual- Motor Cordination:

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين

بالشكل المقلوب، فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلازم عين ـ يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.

11. صعوبات في العضلات الدقيقة:

مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12. ضعف في التوازن الحركي العام:

صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13. اضطرابات عصبية ـ مركبة:

مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.

14. البطء الشديد في إتمام المهمات:

تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

15. عدم ثبات السلوك:

أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين، وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً.

16. عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفاً من الإخفاق:

هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة، فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك، فمن خلال تجاربه تعلم أن المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد

يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ، لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشكلة، لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة (السرطاوي وآخرون، 2001).

17. اضطراب انفعالي واجتماعي:

إن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي هو نتيجة طبيعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، فهم لا يستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم وبناء علاقات اجتماعية بناءة الأمر الذي يجعل رؤيتهم إلى أنفسهم قد تختلف عمن هم بمستوى أعمارهم، فهم قد يميلون إلى معاشرة من هم أقل منهم سناً. وقد يميل الطفل ذو صعوبات التعلم أحياناً إلى الانعزال وعدم الانخراط مع أقرانه الأمر الذي يجعله يكون مفهوماً منخفضاً عن نفسه، وقد يؤدي إلى مشاعر سلبية منها عدم الإحساس بالأمن وعدم القدرة على أداء متطلبات الحياة الاجتماعية، إن هؤلاء الأطفال لا يحصلون على التشجيع الاجتماعي بسبب ضعف إنجازاتهم التعليمية في الصف، فإنهم يعانون من الإحباط، ويبدأ الشعور بالانفصال والابتعاد عن المجموعة، وقد يرفضون المشاركة في الجماعة، وربما يلجأ البعض إلى السلوك العدواني كحالة من التعويض، أي أن نقصاً في المهارات الاجتماعية للفرد قد يؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به.

لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم.. إلخ، وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته (34٪) إلى (59٪) من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلميّة، معرضون للمشاكل الاجتماعية، كما وأن هؤلاء الأطفال الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية (Bryan, 1997).

18. الانسحاب المفرط:

مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة

في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية (السرطاوي وآخرون، 2001).

19. صعوبات الإدراك البصري:

يجد الأفراد ذوو صعوبات التعلم مشاكل على درجات مختلفة في الإدراك البصري والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى الخسارة المخية، فقد يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، كما يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء وإدراك العلاقات بين الأشياء وربطها بعضها ببعض، ويعانون أيضاً من ضعف في التذكر البصري، ويظهر ذلك من خلال ضعف القدرة على سلسلة الأحداث.

وقد يصعب على ذوي صعوبات التعلم أيضاً التركيز، وقد يعجزون في تحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم، لذلك قد يحدث الخلط بين الحروف والأرقام وخاصة المتشابهة منها مثل (ب، ت)، (ف، ق)، (د، ذ) إضافة إلى بطئهم في تعلم الحروف الهجائية، كما يجدون صعوبة في النسخ إذ لا يستطيعون تذكر القواعد التي تعلموها في الإملاء والتهجئة، وقد يرتبط بهذه الصعوبات كذلك مشكلات في العلاقات المكانية فيصعب عليهم التعامل مع مفاهيم الشكل والحجم والمسافة.

20. مظاهر الإدراك السمعي:

إن الإدراك السمعي كما هو الحال بالنسبة للإدراك البصري يؤثر بشكل كبير في تعلم الفرد، وفي تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، فعندما يعاني الطفل من صعوبات في الإدراك السمعي فهو يجد صعوبة في التذكر السمعي والتمييز السمعي الأمر الذي يؤدي إلى عدم الانتباه أثناء الدرس، أو يكثر التلفت لمن حوله. إن الطفل يجد صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وتذكر المعلومات الشفهية، وصعوبة تسلسل المعلومات، وصعوبة تركيب الأصوات بعضها البعض لتشكل الكلمات.

21. مشكلات سلوكية أخرى:

- صعوبة في تعلم الوقت وقراءة الساعة.
- صعوبة تعلم ربط شريط الحذاء.

- صعوبة في اتباع التعليمات.
- صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار والتأخر في اختيار اليد المستخدمة.
- يتصف بعض هؤلاء الأطفال بالاستمرار والمداومة (Perseveration) وهي صعوبة الانتقال من مهمة إلى أخرى، فيمكن أن يستمر بكتابة كلمة واحدة على أسطر متعددة دون ملل.
- صعوبة في المقدرة الفراغية على التعامل مع الأشكال والمجسمات.
- يظهر ذوو صعوبات التعلم استمراراً ونشاطاً حركياً زائداً فهم كثيرو الحركة ولا يستقرون على حال، وبالرغم من أنهم ينزعون إلى الحركة الزائدة المستمرة فإنهم يتصفون بعدم التوازن في الحركة والمشي، ولا يعود ذلك إلى خلل جسماني، إن ذلك قد يؤدي إلى اتصاف ذوي صعوبات التعلم بالسلوك غير المقبول اجتماعياً، وقد يعمم ذلك بحيث لا تستطيع هذه الفئة من الإيفاء بالتزامات السلوك المقبول.

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم حالة يصعب التخلص منها تماماً، ولكن يمكن الحد من آثارها، ونظراً لوجود المنحى الطبي وكذلك المنحى النفسي الذي يتعاطى مع مشكلة صعوبات التعلم بكلمة علاج،وبما أن برامج الرعاية والتربية والتعليم تقتصر على ميدان التربية والتأهيل، هذا وقد تنوعت طرق وأساليب العلاج ما بين العلاج الطبي والعلاج النفسي، إلى العلاج التربوي والسلوكي، تبعاً للتخصصات المختلفة للمهتمين بهذه الفئة من الأفراد ويذكر المؤلف الأساليب العلاجية والتدريسية لذوي صعوبات التعلم حيث سيتم تناولها بالتوضيح والتفصيل كما يلي:

أولاً: العلاج التربوي Educational Therapy

يشير السرطاوي والسرطاوي (1988) إلى بعض الاستراتيجيات العلاجية التربوية التي يمكن توظيفها بفعالية مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم وهي:

1. التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها.
2. التدريب القائم على العمليات النمائية النفسية.
3. التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها والعمليات النمائية النفسية.

هذا تعتبر البيئة الصفية من أهم الأماكن التي يتفاعل فيها الطلبة اجتماعياً ويشبعون حاجاتهم للانتماء وتعتبر البيئة الصفية الجذابة من العوامل المهيأة للتعلم والمؤثرة إيجابياً على الدافعية حيث إن غرفة الصف الجذابة والمرتبة بشكل منظم ومشوق تثير مشاعر عند الطلبة تختلف عن الغرف غير الجذابة، ويعتبر عرض مجلات الحائط وإسهامات الطلبة الأخرى في غرفة الصف أحد العوامل التي تعمل على رفع دافعية الطلاب.

وبين أبو زيد (2005)، في دراسته التي سعت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتم اختيار مجتمع الدراسة من طلبة غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، وعددها (12) مدرسة، وعدد الطلبة (217) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والرابع الأساسي.

أما عينة الدراسة فقد تألفت من (79) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وبالطريقة العشوائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

الأولى: المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (43) طالباً وطالبة، والثانية المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (36) طالباً وطالبة

وقد استخدم لتطبيق هذه الدراسة مجموعة من الأدوات هي:

1. مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.
2. مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.
3. وقد تم تصميم البرنامج التدريبي من قبل الباحث، فحددت أبعاده وأهدافه، ثم أعدت التمارين المناسبة لكل بعد وفق الأهداف، وعرض البرنامج على

مجموعة من المحكمين وعدل بناء على ملاحظاتهم وآرائهم، وتم تطبيقه على الطلبة في المجموعة التجريبية لمدة (8 أسابيع)، بواقع أربعين جلسة تدريبية أو حصة تدريبية، وخمسين نشاطاً أو تمريناً.

وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ومقارنة المتوسطات للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في تنمية دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر تعزى للبرنامج التدريبي.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في تنمية دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، تعزى لأثر الجنس، إلا في بعد المثابرة والاستمرار في العمل، وكان الفرق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في تنمية دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، تعزى إلى التفاعل بين المجموعة و الجنس.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر وتعزى للبرنامج التدريبي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر وتعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، و جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند الإناث.

ولذا أوصت هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

1. توصي الدراسة الحالية باستخدام هذا البرنامج التدريبي من قبل المرشدين التربويين، ومعلمي التربية الخاصة، وتعميمه على المدارس التي يتوافر فيها غرف مصادر وتعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. ضرورة إجراء بحوث تربوية تقوم على إعداد برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء أكانت انفعالية، أم اجتماعية، أم معرفية، لأن التحسين يجب أن يكون شاملاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم و لا يقتصر على الجانب الأكاديمي فقط.
3. ضرورة عمل برامج تدريبية لأولياء الأمور لكيفية تنمية الجوانب الانفعالية لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم، و ذلك حتى يتم تكامل دورة الأسرة مع المدرسة و استمرارية التحسن في مفهوم الذات الأكاديمي، ودافعية الإنجاز الدراسي، سواء داخل الأسرة أم المدرسة، الأمر الذي ينعكس على تفاعلات الأطفال مع المجتمع بشكل عام.
4. العمل على إجراء برامج تدريبية لتنمية الجوانب الانفعالية لدى الأطفال ذوي صعوبات، وغير الواردة في الدراسة الحالية كالقلق، والإحباط، والعدوانية، حيث إن دراسات ميدانية عديدة بما فيها الدراسة الحالية بينت وجود أثر إيجابي ذي فائدة لهذه البرامج التدريبية على هؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلبة ذوو صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية:

يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية عدداً من المشكلات السلوكية الصفية نوضحها فيما يلي:

- **السلوكات الخطرة:** وتتمثل في: القلق، والتوتر، وضعف تقدير الذات، والاكتئاب.
- **العادات المضطربة:** وتتمثل في: ضعف الأداء الأكاديمي، وقضم الأظافر، واضطرابات النطق.
- **مشاكل غرف الصف:** وتتمثل في: عدم الطاعة، والتهريج في الصف، وإزعاج الآخرين والخروج من المقعد، وتخريب الأثاث المدرسي، والصراخ والشغب، وضرب الأقران **(العمايرة، 2002 ؛ يحيى، 2000).**
- **السلوك غير الناضج:** ويتمثل في: النشاط الزائد، وتشتت الانتباه، والاندفاع والتهور، وأحلام اليقظة، وعدم التركيز، مشكلات في التكيف النفسي **(يحيى، 2000).**
- **المشاكل مع الزملاء:** وتتمثل في: العدوان، والانسحاب، والخجل، والانطواء.
- **المشاكل مع المعلمين:** وتتمثل في: عدم التقيد بالتعليمات، وعدم إطاعة الأوامر، واستفزاز المعلم.

وذكر العايد **(2008)** في دراسته التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

تألفت عينة الدراسة من ستين طالباً موزعين على مجموعتين متساويتين حسب العمر المجموعة الأولى وعدد أفرادها (30) طالباً للفئة العمرية من (8 إلى أقل من 11 سنة)، والمجموعة الثانية وعدد أفرادها (30) طالباً للفئة العمرية من (11 إلى أقل من 14 سنة)، وتم تقسيم كل من المجموعة الأولى والثانية بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،

وتم قياس مستوى الانتباه بمقياس أعده الباحث لهذه الغاية بعد التحقق من صدقه وثباته، كما تم تطبيق مقياس القراءة الجهرية من إعداد المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن بعد التأكد من صدقه وثباته. واستخدم في هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً قائماً على النمذجة بالمشاركة، وذلك بعد التأكد من مناسبته لأغراض تحسين الانتباه والقراءة الجهرية، واستمر تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع ثلاث جلسات تدريبية في الأسبوع. أظهر تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، واختبار (ت) ما يلي:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج.
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتفاعل البرنامج القائم على النمذجة بالمشاركة مع العمر.
4. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتفاعل البرنامج القائم على النمذجة بالمشاركة مع العمر.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الانتباه على القياس البعدي والمتابعة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل في القراءة الجهرية على القياس البعدي والمتابعة.

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى المجموعة التجريبية، وبناءً عليه

يوصي الباحث بعمل دراسات مماثلة لمعالجة مشكلات سلوكية أخرى والاستفادة من تطبيقات هذه الدراسة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لذوي صعوبات التعلم.

وأوضح القضاة **(2004)** في دراسته التي سعت للتعرّف على مستوى التكيّف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مدينة عمّان تبعاً لمتغيّرات الجنس والتحصيل الدراسي ونوع المدرسة (حكوميّة، خاصّة).

تكوّنت عيّنة الدراسة من (190) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلّم الملتحقين بغرف المصادر في مدارس عمّان الحكوميّة والخاصّة، وتمّ تطبيق مقياس التكيّف النفسي الاجتماعي الذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

أشارت النتائج إلى أنّ مستوى التكيّف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مجالات العلاقات مع الأقران، والاعتماد على الذات، والشعور بعدم الكفاءة، والضغوط الاجتماعيّة، والقلق، والاتجاه نحو المدرسة كان سلبيّاً، أما في مجالي العلاقة مع الوالدين والاتجاه نحو المعلّم فكان إيجابياً. كما دلت النتائج أيضاً على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التكيّف النفسي الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلّم في مدينة عمّان والتحصيل الدراسي.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى التكيّف النفسي الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلّم في مدارس مدينة عمّان تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، ولمتغيّر طبيعة المدرسة لصالح المدارس الخاصّة.

المحكات التي تستخدم في تحديد السلوكات السوية وغير السوية لذوي صعوبات التعلم:

بيّن فيدوف **(Fedof, 1992)** عدة محكات تحدد السلوك غير السوي منها:

- **قصور السلوك الاجتماعي:** لكل مجتمع تقاليده الاجتماعية التي تنظم سلوكه أو سلوك أفراده، وحينما ينحرف السلوك بدرجة عالية عن مستويات تلك التقاليد فمن المحتمل أن يطلق عليه سلوك "غير سوي".
- **الضيق الشديد:** إن مشاعر الأسى وعدم الارتياح كالقلق والغضب والخوف كلها انفعالات سوية وحتمية، ولكن التعبير عن هذه الانفعالات بطريقة

غير مناسبة تؤدي إلى المعاناة بطريقة حادة وغير مألوفة يعتقد أنها "غير سوية".

- **قصور النشاط المعرفي**: فحينما تحدث إعاقة للقدرات كالاستدلال والإدراك والانتباه والحكم والتذكر والاتصال وتكون هذه الإعاقة شديدة يمكن وصف السلوك بأنه غير سوي.
- **قصور التحكم الذاتي**: ليس للأفراد مقدرة كاملة للتحكم المطلق في سلوكهم، إلا أن البعض يمارس تحكماً ولو بسيطاً في سلوكه "فإن الانعدام التام للتحكم في السلوك يوصف عادة بأنه سلوك غير سوي".

ثانياً: العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Therapy

يهدف إلى زيادة ممارسة سلوك مرغوب فيه، أو تشكيله، أو خفض سلوك غير مرغوب فيه، ويعتمد العلاج السلوكي على فنيات، وإجراءات خاصة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى تبعاً لنوع السلوك المراد تعديله لدى الطفل، كما يؤكد هذا الأسلوب أن أخطاء التفكير الداخلية والعمليات المعرفية هي التي توجه انفعالات، وسلوكات الأفراد، وأنه بإمكانهم أن يصححوا العمليات المعرفية الخطأ إذا تلقوا العلاج المناسب (زيادة، 2006).

ويمتاز العلاج السلوكي بسهولة تطبيق البرنامج من قبل الآباء والمعلمين في غرفة الصف، وفي البيت، كما يمتاز عن العلاج الطبي بعدم وجود آثار جانبية قد تنتج عن استخدام العقاقير (الرواجفة، 2005).

وفيما يلي عرض لأهمّ أساليب تدريس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الفعّالة:

1. أسلوب تحليل المهمّة (Task Analysis Procedure):

يعتبر أسلوب تحليل المهمة أحد الأساليب المفيدة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن هذا الأسلوب يشتمل على تجزئة المهمة إلى الخطوات الفرعية التي تتكون منها وترتيبها بشكل متسلسل وبناء، وعلى ذلك فإن هذا الأسلوب يتضمن توجيه

الطالب نحو تأدية المهمة خطوة بخطوة إلى أن يستطيع الطالب تأديتها كاملاً بنجاح، ويقصد به تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل إلى مهارات جزئيّة أبسط تكوّن فيما بينها المهارة الرئيسة، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المُراد تعلمها (Smith, 2001).

ويعتبر أسلوب تحليل المهمّات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرّف أنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمّة التعليميّة إلى عدد من مكوّناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمّى بالمهمّات التعليميّة الفرعيّة حيث تحدّد نقطة البداية (المهمّة الفرعيّة الأولى) ثمّ تحدّد المهمّات الفرعيّة التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، 2000).

2. أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure):

التشكيل هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي المُراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخّى تحقيقه (السلوك النهائي) (الخطيب، 1992).

3. أسلوب تسلسل السلوك (Chaining Procedure):

يُعدّ أسلوب تسلسل السلوك أسلوباً مكمّلاً لأسلوب تشكيل السلوك، وإذا كان أسلوب تشكيل السلوك يتعامل مع سلوك مكوّن من عدد من الاستجابات، فإن أسلوب تسلسل السلوك يتعامل مع عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمكوّنة لسلوك عام مثل كتابة فصول كتاب، أو الحصول على درجة جامعيّة، أو مدرسيّة، وتكوّن الأمثلة السابقة من عدد من الحلقات في كل منها، سلوك عام يتألف من عدد من الحلقات، حيث تمثل كل حلقة، والمتصلة بالحلقة اللاحقة سلسلة من أشكال السلوك المتسلسلة المكوّنة في النهاية إعداد كتاب يتألف من عدد من الفصول أو الحلقات،

والأمر كذلك في حالة الحصول على درجة جامعيّة، وعلى ذلك يبدو الفرق واضحاً بين كل من تشكيل السلوك، وتسلسل السلوك، إذ يتعامل أسلوب تشكيل السلوك مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمّات الفرعيّة، في حين يتعامل أسلوب تسلسل السلوك مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكّل معاً سلوكاً عامّاً (الروسان، 2000).

4. أسلوب الحث (Prompting Procedure):

يُعرّف أسلوب الحث على أنه "ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع الحث بالمعزّز المناسب في بداية عمليّة التعليم" (الخطيب، 2010).

فالحث هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزيّة إضافيّة بهدف زيادة احتماليّة تأدية الفرد للسلوك المستهدف، وذلك من أجل تمييزها عن المثيرات التمييزيّة المتوافرة أصلاً في البيئة. فالمثيرات التمييزيّة المساندة لا تصاحب السلوك في العادة وإنما يزوّدها للشخص شخص آخر لغاية معيّنة بمعنى آخر، فالحث في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معيّن والتلميح له بأنه سيعزّز على ذلك السلوك (الخطيب، 2003).

5. أسلوب التدريس المباشر "التعليم الموجّه" (Direct Instruction):

يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي وذلك عندما يكون المعلم بصدد تدريب مهارات أو سلوكات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة.

6. النمذجة (Modeling):

وتعد النمذجة (Modeling) من الفنيات المهمة التي تستخدم في العلاج السلوكي، وهي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning)، ومع تطور الأيام تطورت أسماء هذه الفنية، وظهرت تسميات عديدة لها مثل: التقليد (Imitation)، والتعلم بالملاحظة (Learning By Observation)، والنمذجة (Modeling)، وتعد النمذجة من الطرق الفاعلة في التعلم، حيث يتم فيها تقليد النموذج، وهي تمد التلميذ مباشرة بمراقبة الذات.

يمكن تعريف النمذجه بأنها عملية تعلم تتضمن تقديم إيضاحات للمتعلم ليستفيد منها ويقلدها ولكي تنجح عملية النمذجة يقوم النموذج بمراعاة العوامل التالية: عمر المتدرب وقدراته وخبراته السابقة.

7. تعليم الأقران (Peer Tutoring):



تعد استراتيجية تدريس الأقران من الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة حيث بدأت هذه الاستراتيجية تأخذ مكانة مهمة في بيئة التعلم، حيث يعمل المتعلمون فيها سوياً في مجموعات صغيرة بهدف إنجاز مهام أكاديمية محددة، وإذا ما طبق تدريس الأقران بصورة مناسبة فإنه يسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات بصورة إيجابية.

ويعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية والتدريس المصغر حيث يستخدمه المعلمون والطلبة لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية وتبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة والاحترام والمحبة، وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بالتدريس فيما يقوم الزميل الآخر بملاحظته أثناء قيامه بالتدريس وتدوين ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهه الذي يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدّم الفرصة للطلاب لكي يعملوا معاً متعاونين بصورة إيجابية لتحسين مهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية (القمش، 2007).

وعرّف موسى (1981) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك، ويعد من المكوّنات المهمة للنجاح المدرسي.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز:

يشير أتكنسون (Atkinson,1964) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، كما أنهم يبذلون أقصى جهدهم في مواجهة المشكلات والأعمال الموكلة إليهم.

كما يمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز من وجهة نظر ماكليلاند ووايـن بيرجر (Mclelland & Weinberger, 1989) بمجموعة خصائص يؤكد على أنها متعلمة يمكن التدريب عليها من خلال برامج تنمية دافعية الإنجاز، حيث يمتازون بأنهم:

- يضعون أهدافاً متوسطة الصعوبة.
- يبذلون أقصى جهدهم حين تكون فرص النجاح كبيرة نسبياً؛ فهم يسعون إلى تحقيق الرضى عن أنفسهم، فإذا كان الهدف سهلاً كان النجاح محدود القيمة، وإذا كان صعباً جداً كان احتمال النجاح فيه محدوداً، ويرجع إلى الحظ والصدفة وليس إلى الإتقان، وفي كلا الحالتين لن يحقق ذلك الرضى لديهم.
- يمتازون بقدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.
- يتجنبون المواقف التي تكون فيها درجة عالية من المجازفة والتي تظهر فيها عوامل النجاح والفشل خارج سيطرة الفرد.
- يتحملون المسؤولية.
- يضعون أهدافهم بأنفسهم، ولا يقبلون بوضع الآخرين أهدافاً لهم، ولا يضعون أهدافاً للآخرين.
- لديهم اهتمام أكثر باستكشاف البيئة المحيطة بهم.
- يميلون إلى تجريب أشياء جديدة في مواقف جديدة.

ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمّى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الاستراتيجيّة؛ حيث (V) تمثل البصر (Visual) و(A) تمثل السمع (Auditory) و(K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthatic) و(T) تمثل السمع اللمس (Tactual)، في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرّس ثمّ يقوم المدرّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثمّ يستمع إلى المدرّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (السرطاوي، وسيسالم، 1987).

9. تكييف التعليم:

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة أو تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة.

ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات معدّلة لتأدية مهارات العناية بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

10. التنظيم الذاتي:

تشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة، ويعني ذلك إيجاد أنماط سلوكية جديدة تمكن الفرد من التحكم بنفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطية ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك (Grandvold, 1994).

ويعتبر برنامج التنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم هذا العلاج على أساس الافتراض بأن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة على سلوكه ودوافعه، وهذا

الافتراض يتعارض مع المبادئ السيكولوجية الأساسية، والتي ترى بأن المحيط هو الذي يفرض السيطرة وليس الفرد نفسه.

إن من أهم الخصائص التي تميز الإنسان أنه يستطيع خلق تأثيرات في ذاته ناتجة من ذاته ومن توجيهه الذاتي لسلوكه، ومن خلال دوره كمؤثر، وموضوع للتأثير في نفس الوقت يمتلك قوة رئيسة في توجيه ذاته (عبد الستار، 1994).

وعلى العموم تشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى التدرب على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمى باستراتيجية التعميم (Generalization Strategy) والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم الفرد نفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطية ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك (Grandvold, 1994).

ثالثاً: العلاج النفسي Psycho Therapy

تتطلب بعض حالات صعوبات التعلم توافر برامج العلاج النفسي، المتمثلة في برامج الإرشاد النفسي للوالدين لمساعدتهما لتقبل الطفل وتعلم كيفية معاملته، وعلاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر في التعلم، ويهتم هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم (الشايع، 2006).

رابعاً: العلاج الطبي Medical Therapy

تحتاج بعض حالات صعوبات التعلم إلى التدخل الطبي كما في حالات ضعف التركيز ونقص الانتباه وفرط الحركة.

تتناول الأساليب الطبية بعض المظاهر ذات العلاقة بصعوبات التعلم ولا تتناول الصعوبة بحد ذاتها أي أنها أساليب غير مباشرة فهي تعالج النشاط الزائد وتشتت

الانتبـاه والاندفاعيـة والافـتراض الأساسـي الـذي تقـوم عليـه إجـراءات العـلاج هـو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم.

ويشتمل الاتجاه الطبي على أساليب متعددة أهمها:

1. العلاج بالعقاقير الطبية:

لقد وجد أن بعض العقاقير الطبية التي تعرف بأنها منشطات للبالغين ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط، أي أن تلك العقاقير المنشطة للبالغين ذات أثر مهدئ على أولئك الأطفال، وتختلف فاعلية تلك العقاقير من طفل لآخر، لذا من غير الممكن التعميم بأن عقاراً ما ينفع في علاج مختلف الحالات، ومن أشهر العقاقير المستخدمة في هذا المجال الريتالين والديكسدرين والسايليرت (Lerner, 2000).

2. العلاج بضبط البرنامج الغذائي:

يرى فينجولد (Feingold) أن المواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيماوية المضافة تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال، وعليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيماوية، وينادي فينجولد بالتقليل من استخدام هذه المواد في الصناعات الغذائية لمصلحة الجميع حيث إن آثارها السلبية لا تقتصر على ذوي صعوبات التعلم، وتتفق معظم المصادر بأن هذا الأسلوب في العلاج لا زال يفتقر إلى السند العلمي المقبول.

3. العلاج عن طريق الفيتامينات (Megavitamins):

ويشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسناً في فترة انتباههم وخفضت من درجة الإفراط في النشاط (الشايب، 2006).

المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم:

يلعب النمو الاجتماعي - مثل النمو المعرفي والانفعالي والعقلي - دوراً مهماً جداً في مرحلة الطفولة، ويؤثر في تكيف الفرد ليس فقط في هذه المرحلة بل في كل مراحل

الحياة. والأفراد يتعلمون مهارات اجتماعية وجسدية ومعرفية مهمة من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين، وتمنحهم هذه العلاقات والتفاعلات دعم الأقران الضروري عندما يكون الأطفال والمراهقون في مواقف جديدة أو صعبة، ودون ذلك، لا يمكن أن يطّور الأطفال المهارات الاجتماعية الأساسية والضرورية لإجراء تفاعلات اجتماعية أكثر تعقيداً في السنوات اللاحقة (Hepler,1994).

وقد أشار براين (Bryan,1997) إلى أن نسبة (34 ـ 59٪) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، ويعانون من رفض زملائهم لهم، ومن انخفاض توقعات الأهل والمعلمين منهم، وتجاهل قدراتهم في المجالات الأخرى.

أسباب المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تذكر ميرسر (Mercer,1997) أنه بسبب تداخل العوامل المسببة لضعف المهارات الاجتماعية والصعوبات التعلمية مع بعضها البعض ثمة صعوبة في تحديد وجود علاقة سببية بين صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولكن يمكن القول بأن غالبية النظريات التي حاولت دراسة أسباب المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند ذوي صعوبات التعلم قد خرجت بقواسم مشتركة حول هذا الموضوع. وبينت وجود ثلاثة أنواع من الأسباب:

1. الأسباب الأولية (Primary Causes):

يقصد بالأسباب الأولية الأسباب العضوية. ويتضح افتراض وجود سبب أولي للمشكلات الاجتماعية والانفعالية في التعريفات المتداولة لصعوبات التعلم، والتي تشير إلى أن هذه الصعوبات تنجم عن وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويفترض الباحثون حالياً أن المواقع الدماغية المسؤولة عن الاختلال الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات التعلم تشمل المناطق التي تتحكم بالحالات المزاجية للفرد، وقد ظهرت حديثاً

مجموعة من الدراسات تدعم فكرة وجود أسباب عضوية للمشكلات الاجتماعية والانفعالية.

2. الأسباب الثانوية (Secondary Causes):

ثمة من يرى أن المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي توجد عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي مجرد تأثيرات جانبية وانعكاسات للمشكلات الأكاديمية لدى الطفل، وتبعاً لهذه الفرضية، فإن المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية هي نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناتج عن عدم قدرة الطفل على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وإخفاقه المستمر في التحصيل، إلا أن المعلومات حول هذه النظرية أيضاً غير كافية.

3. عوامل التعلم الاجتماعي (Social Learning Factors):

تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن القصور في الجوانب الاجتماعية والانفعالية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ناتج عن إخفاق هؤلاء الطلبة في اكتساب أو أداء سلوكات ذات طابع اجتماعي، وهذه النظرية مشتقة من نظرية ألبرت باندورا (Bandura.1979) التي مفادها أنه يوجد فروق بين القصور في الاكتساب والقصور في الأداء.

بالنسبة للقصور في اكتساب المهارات الاجتماعية، فهو ينتج عن الإخفاق في تعلم مهارة اجتماعية معينة بسبب محدودية الفرص لاكتسابها أو محدودية الفرص لعرض نماذج من سلوك اجتماعي ملائم، أما القصور في الأداء الاجتماعي فهو ينتج عن محدودية الفرص لأداء المهارات الاجتماعية أو بسبب نقص تعزيز السلوكات الاجتماعية المرغوبة.

وقد وجد أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون بكثرة الحديث والمبالغة في تكرار موضوع معين بدلاً من فتح باب المناقشة مع الأشخاص الآخرين. كذلك يتميز هذا النوع من الطلبة في التحكم بطبيعة الحديث أو الحوار مع شخص جديد بحيث قد يحدثونه عن كل شيء في حياتهم في أول لقاء معه.

وقد يعجز هؤلاء الأفراد عن فهم كيفية سير العلاقات الأسرية، و يواجهون صعوبة في فهم الأمور من وجهة نظر الآخرين، ويفتقر الطلبة ذوو صعوبات التعلم إلى

8. اضطراب السلوك الاجتماعي Social Behavior Disturbance:

وتتمثل مظاهر هذا الاضطراب بما يلي:

1. انخفاض مستوى الكفاية الاجتماعية.
2. ممارسة سلوك غير مرغوب به، أو غير مناسب للموقف.
3. ممارسة السلوك المضاد للمجتمع أحياناً (سليمان، 2001).

9. اضطرابات الشخصية Personality Disturbances:

وتشير مظاهر هذا الاضطراب إلى ما يلي:

1. سهولة الانخداع والانقياد للآخرين.
2. سرعة الغضب والثورة عند الاستثارة.
3. تقلب المزاج، وتغير الاستجابات الانفعالية من وقت لآخر.

الفصل الثالث

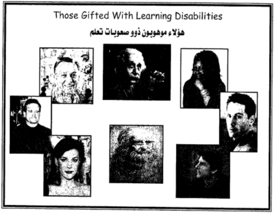
مفاهيم أساسية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة .
- من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ؟ .
- فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

الفصل الثالث
مفاهيم أساسية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

لقد نالت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خلال العقد الأخير من القرن العشرين قبولاً وتفهماً متنامياً، من خلال ما كتب عنها من مقالات وكتب وأوراق بحثية في المجلات المتخصصة، وما عقد حولها من مؤتمرات وندوات وورش عمل، حيث كان محورها الرئيس هو من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟.



فالطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم يمثلون مجموعة مهمة من الطلبة الذين يتواجدون في النظام التربوي، فمفهوم "المتفوقين عقلياً والموهوبين ذوي صعوبات التعلم" (Gifted & Talented with Learning Disabilities)، قد برز بوضوح من خلال مؤتمر أقيم في جامعة جونز هوبكنز (Johns Hopkins University) بالولايات المتحدة عام (1981)، وخلص المشاركون في المؤتمر إلى حقيقة وجود هذه الفئة بما

تنطوي عليه من خصائص نوعية متمايزة، وحاجات خاصة متفردة، وأساليب تشخيص وبرامج أكثر تفرداً (Fox, Brady & Fabin, 1983).

ففي الماضي كانت النظرة، وإلى فترة قريبة، بأنه من الصعب أن تجتمع الموهبة مع صعوبات التعلم، وأن يتزامن وجودهما في الوقت نفسه لدى فئة أو مجموعة من الطلبة.

وفي هذا الصدد يرى الإمام والجوالده (2010 ـ أ) أن صعوبات التعلم والموهبة هما أمران متعارضان، إلا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير مُتَعرف عليهم سواء في البيئة المدرسية أو المنزلية، وإنه من الصعب على المربين التعرف على هؤلاء الطلبة لأن صعوبات التعلم غالباً ما تحجب الموهبة لديهم، وبالمقابل، قد تحجب الموهبة أيضاً صعوبات التعلم للعديد من هؤلاء الطلبة.

والتناقض بين الإنجاز التحصيلي للطفل ومقدرته على التعلم، يبرز صعوبة التعلم، وهذا التناقض بين التحصيل والقدرة العقلية العامة هو مفيد ودقيق لغرض التشخيص، وينبغي مراعاة الأسباب البديلة لتدني التحصيل وتستثنى قبل عملية التشخيص، هذا ويواجه معلمو غرف المصادر بعض الاستثناءات المثيرة للدهشة والإعجاب في بعض الطلبة، وأن هؤلاء الطلبة الذين لديهم هذه الاستثناءات قد ينظر إليهم على أنهم موهوبون مقصرون في الأداء، ويظهر لدى هؤلاء الطلبة إمكانية تعليمية يمكن استثمارها، ولكن لا يزالون أكاديمياً يؤدون في المستوى المتوسط أو تحت المتوسط، وبإمكان المربين رسم أدوار مهمة لمساعدة هؤلاء الطلبة على النجاح الأكاديمي.

وقد ترتّب على هذا التناقض المحير أن ظلت هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التربوية التي تقدمها أقسام التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، كما ألقت صعوبات التعلم النوعية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ظلالاً حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم، ومن ثم بات هؤلاء الأطفال خارج مظلة الموهوبين من ناحية، وخارج مظلة ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى، مع أنهم لا يزالون يندرجون تحت مظلة فئات ذوي الحاجات الخاصة.

ومما يجدر ذكره أن الزيات (2002) قد أشار إلى أن العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس يجدون صعوبةً في تقبل واستيعاب هذا المفهوم، على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، حيث استقر في وعي الباحثين، والمربين، وعلماء النفس، أن الموهوبين يحققون دائماً درجات مرتفعة على الاختبارات العقلية، حيث يكون محك التفوق هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما أنهم بالضرورة يحققون درجات عالية على الاختبارات التحصيلية أو الأكاديمية عموماً، تضعهم ضمن أعلى (10٪) من أقرانهم.

ومما يجدر ذكره أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يشعرون بأنهم كالطلبة العاديين، ويكون أداؤهم على نحو ملائم أو عادي، إلا أنهم لا يستطيعون توظيف إمكاناتهم بما يوافق قدراتهم الحقيقية، فهم يعانون من الصعوبات التي تواجههم في حياتهم التعليمية، ويزداد تأثيرها عليهم بمرور الزمن، وتزداد تبعاً لذلك مشكلاتهم التعليمية، إلى الحد الذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية.

وعلى الرغم من أن تلك الفئة من الطلاب يبدون عاديين، كما أن أداءهم يبدو على نحو ملائم وعادي، إلا أنهم لا يتمكنون من توظيف قدراتهم بالقدر الذي تسمح به تلك القدرات، ومع تزايد متطلبات المقررات الدراسية عند انتقالهم من مرحلة إلى أخرى وعلى أثر انتقالهم من صف إلى آخر، وعدم تلقيهم الرعاية الملائمة في الوقت المناسب بسبب عدم التعرف عليهم، فإن الصعوبات التي يعانون منها يتزايد تأثيرها، وتزداد تبعاً لذلك مشكلاتهم الأكاديمية والمعرفية، بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية والاجتماعية إلى الحد الذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية والمتميزة.

وقد ذكر تقرير مكتب برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، أن أعلى النسب زيادة بين الأطفال هم ذوو الصعوبات التعليمية المحدّدة Specific Learning Disabilities (SLD) من الطفولة حتى سن واحد وعشرين عاماً،

وإن عدد الأطفال من فئات التربية الخاصة الأخرى، يشكلون النسبة الأقل، وإن تصنيف الطلبة الذين هم في إطار (الصعوبات التعليمية المحدّدة) يصل إلى (5٪) من جميع الطلبة المسجلين في المدارس من الفئة العمرية (6 ـ 17) سنة.

وقد أشار المربيان: شنور، وستيفانيش (Schnur and Stefanich, 1979) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أفراد:

- لديهم قدرات متميّزة وإمكانات كامنة استثنائية.
- قادرون على التحصيل والإنجاز العالي.
- تحصيلهم يكون مقبولاً مقارنة بأقرانهم.
- لا تبدو الموهبة لديهم بسبب حالة صعوبة التعلم التي يعانون منها.

لذلك فإنه بالضرورة أن تقدّم خدمات خاصة له لأن أداءه وتحصيله يتساوى مع أولئك العاديين في الصف العادي، رغم أن قدراته العقلية تمكنه من الإنجاز بشكل أفضل من أقرانه.

إن الخدمات الخاصة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب أن تخضع لتقييم فردي لكل طالب على حدة، والمنهج فردي من حيث إعداد برنامج تعليمي، لتساعد الطالب لمعالجة وتصحيح نقاط ضعفه، وهذا يمثل تعويضاً للطالب عن حالة عجزه وقُصوره، وتُحقّق تنميةً لمواهبه كفرد له خصوصياته؛ وتُحقّق له الانتباه والاهتمام بطاقاته، والتي افتقدها لوجود الصعوبة التعلمية لديه.

وفي هذا الصدد يرى كل من وايتمور وميكر (Whitemore & Maker,1985) أن العجز أو الصعوبات التي تطمس أو تخفي أو تخفض جوانب الموهبة لدى الطلاب الموهوبين تتمثل في:

- قصور في الإدراك المعرفي.
- مشكلات في الاتصال أو التعبير أو المحادثة.
- صعوبات في تجهيز ومعالجة المعلومات.
- قصور في الجانب الانفعالي.

أكثر من (12٪) من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين.
(Whitemore & Maker, 1985)

مما تقدم يرى المؤلف أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم في الحقيقة طلبة يمتلكون خصائص تميزهم عن أقرانهم، ويبدون مظاهر سلوكية قوية تؤكد مواهبهم وتفوقهم في بعض مجالات الموهبة والتفوق العقلي، كما أنهم في الوقت ذاته يعانون من عجز أو قصور أو اضطراب أو صعوبات في بعض المجالات الأخرى، لذلك لا بد من إلقاء الضوء على هذه الفئة، من أجل مساعدتهم في الكشف عنهم وتوفير البرامج والأساليب التربوية التي تنمي جوانب القوة لديهم وتساعدهم في تجاوز العقبات التي تواجههم جراء معاناتهم من الصعوبة التعلمية التي يعانون منها.

من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ؟



من المعروف أن الموهوبين لا يمثلون فئة متجانسة في إبراز مظاهر التفوق والموهبة، كما يعتقد كثير من الناس، ومن ضمنهم بعض التربويين، نجد أن معظم الدراسات التي أجريت على الموهوبين، وسبل الكشف عنهم ورعايتهم أثبتت أنهم أناس غير خارقين، بل هم بشر حباهم الله مواهب غير عادية بالنسبة لأقرانهم في بعض مجالات

التهجي والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تغاير ذلك تماماً، ومع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء الطلبة، مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعلي، وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مستوى الدافعية (Hishinumsa, 1996).

وقد يرجع نقص الدافعية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى عدم توافق أساليب التعلم مع تلك الأساليب المتبعة في التدريس لهم، إلى جانب بعض القيود التي تحيط بعملية التعلم والتي لا تساعدهم على المشاركة فيها، وتقلل بالتالي من دوافعهم نحو التعلم (محمد، 2003).

ومع أن التفوق في التحصيل الأكاديمي يعد مؤشراً شائعاً بين الأطفال الموهوبين، إلا أن بعض المختصين (في مجالي علم النفس، والتربية غالباً)، ومنهم كيرك وجالاجار (Kirk & Gallagher,1986)، يقدّرون أن هناك نسبة تتراوح بين (15 ـ 20%) من الأطفال، لا يحققون مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع منهم، والمرجح أن ذلك راجع إلى مجموعة من العوامل منها:

- نقص الاهتمام بالمضامين الدراسية.
- ضعف الدافعية للتحصيل.
- نقص الثقة بالنفس.
- غيبة بعض مؤشرات الصحة النفسية في شخصية المتعلم.
- عوامل أخرى مثل: أساليب التعلم المستخدمة من جانب الفرد، سواء في تحصيله للمعرفة، أم إنتاجه للمعرفة، أم معالجته للمعلومات المختلفة.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم
Gifted With Learning Disability

هم الطلبة الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم، حيث تؤدي إلى تعثرهم في التحصيل المدرسي (عبدالله، 2003).

المعرفة والأداء، وأنهم لا يظهرون مظاهر التفوق نفسها، بل على العكس فهم يظهرون مدىً كبيراً من الفروق الفردية، وليس هناك خاصية واحدة بعينها يمكن أن تمثل التفوق أو الموهبة بحد ذاتها (Hallahan & Kauffman, 1988).

ويشير سوتر وولف (Suter & Wolf,1987) إلى أن المشكلة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهم داخل مجتمع الموهوبين من ناحية، ومجتمع ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى.

وحيث إن الموهبة والتفوق العقلي لا يتوقفان على إمكانات الفرد العقلية فقط، بل هما نتيجة إسهام العديد من العوامل الوجدانية والاجتماعية والاقتصادية؛ بمعنى أنه قد يكون لدى الفرد الإمكانات العقلية التي تؤهله لتحقيق مستوى أداء عقلي مرتفع، ولكنه لا يصل إلى هذا المستوى نتيجة عدم معرفته بالطرق والأساليب المناسبة لحسن استثمار ما لديه من إمكانات، فأسلوب الفرد في تحصيل المعلومات، ودافعيته وقدرته على التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، يمثل أحد العوامل المهمة المؤدية إلى التفوق والامتياز.

وعلى الرغم من أن بعض الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون فيما بينهم، إلا أن النظام التربوي السائد يستخدم وسائط تقليدية في التعلم دون أن يراعي الفروق الفردية بينهم وبين الطلاب العاديين، مما يؤثر سلباً على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي على الرغم من قدراتهم وإمكاناتهم، ففي دراسة قام بها جلجار وكراودر (Gallagher & Crowder) وجدا أن نسبة منهم يواجهون مشكلات معرفية أو انفعالية أو اجتماعية بسبب نقص دافعيتهم للتعلم (جروان، 2004).

ولو تأملنا المجال التعليمي (المدرسي)، كأحد المجالات المهمة في حياة الفرد، نجد أن الدافعية تبرز كشرط أساسي من شروط التعلم، وتلعب دوافع الفرد دوراً مهماً في رفع مستوى تحصيله وتفوقه، وخاصة الدافع للإنجاز فهو يعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه (مرزوق، 1990).

والطلبة الذين يتم تحديدهم على أنهم موهوبون، ولكن لديهم صعوبات تعلم، غالباً ما يستطيعون لفت أنظار المعلمين بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلا أن قدرتهم على

فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يشير الأدب السيكولوجي والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال أن هناك ثلاثة أنماط من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (عبد الله، 2005؛ الزيات، 2002؛ .(Baum, et al., 1991;

أولاً: الموهوبون الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة

تمتاز هذه الفئة من الطلاب بالخصائص التالية:

- موهوبون حيث إنهم يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة وبشكل واضح.
- يمتلكون قدرات خاصة تلفت نظر الآباء والمعلمين.
- التحصيل الأكاديمي المرتفع وخصوصاً في المرحلة الأساسية.
- يشاركون في البرامج المخصصة للموهوبين كالتسريع والإثراء.

وفي هذا الصدد تم إجراء دراسة طولية قام بها ماشبيرن، ومايرز (Mashburn;Myers,2010) دارت حول الطفولة المبكرة للموهوبين ويعانون من صعوبات تعلم، حيث بلغت عينة الدراسة (ن= 2000) طفل ومن خلال دراسة الحالة وتحليل الاستبيانات، التي تناولت مجالات التعليم، والتشخيص، والتقنيات، والخدمات المساندة، توصلت النتائج إلى وجود مجموعة كبيرة منهم تعاني من الإعاقات الجسدية، ومجموعات أخرى من الأطفال يعانون من مشكلات في النطق واللغة، وتنوع كبير في الخبرات والتعليم خاصة فيما يتعلق بتلقي الخدمات، وأنواع من أساليب التدريس واسعة المدى الأمر الذي أدى إلى إدخال تعديلات على المناهج الدراسية للتعليم العام.

وعلى الرغم من تمتعهم بالخصائص السابقة فإنهم في العمل الأكاديمي يصبحون في نطاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير المتوقعة وذلك للأسباب التالية:

- انخفاض قدرتهم على الهجاء أو القراءة أو الكتابة ورداءة خطهم.
- صعوبة التعرف عليهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم.
- مع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيلهم الأكاديمي، مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعال.

وبيّن ماشبيرن ومايرز أن عدم وجود أساليب فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أنه كلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم، ازدادت الصعوبات الأكاديمية التي تجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور صعوبات التعلم لديهم بشكل واضح.

ثانياً: الطلاب ذوو صعوبات التعلم ولكنهم موهوبون أيضاً

تمتاز هذه الفئة من الطلاب بالخصائص التالية:

- ظهور صعوبات تعلم حادة لديهم.
- سهولة تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم.
- اختفاء قدراتهم العقلية الفائقة نتيجة طغيان مظاهر الصعوبات التعلمية عليهم.

وقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قوتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها، مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين، وفي هذا الصدد أشار كل من ديشميكير، وجيسكيور، وفراينس، وليجوس **(Descheemaeker, Ghesquiere, Fryns, Legius, 2005)** إلى التعرف الأكاديمي والسلوكي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (ن=17)، تتراوح أعمارهم ما بين (7 ـ 11) عاماً، وقد استخدم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، بالإضافة إلى بطارية اختبارات النيوروسيكولوجي، وقائمة ملاحظة السلوك الأداء الأكاديمي والسلوكي، وقد توصلت النتائج إلى أن:

- نسبة (50٪) من الأطفال يعانون من صعوبات القراءة والكتابة.
- نسبة (25٪) يعانون من صعوبات في الإملاء.
- نسبة (6٪) يعانون من صعوبات الحساب.
- هناك أنواعاً متباينة من إعاقات التعلم، وهذا ما أكدته الاختلالات البصرية الإدراكية والتنفيذية، ومعاناة المعلمين من المشاكل السلوكية في الأطفال

أكثر من معاناة من الآباء والأمهات، ووجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم وضعف الانتباه.

ثالثاً: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم

تمتاز هذه الفئة من الطلاب بالخصائص التالية:

- صعوبة تشخيصهم لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم.
- غالباً ما يستخدمون ذكاءهم ومواهبهم في محاولة إخفاء صعوبات التعلم لديهم.
- التحصيل الأكاديمي متوسط أو فوق المتوسط.
- صعوبة إحالتهم للتقييم التربوي، نتيجة التناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظ حيث إنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق لديهم.
- تلقي خدمات التعليم العام في الفصول عادية.
- عدم استفادتهم من الخدمات الخاصة التي يتم تقديمها للطلاب الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم.

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التحديد والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأن هناك ما يميز هذه الفئة عن الموهوبين، ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه المميزات:

- انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.
- انخفاض سعة الأرقام. (Digit Span)
- انخفاض القدرة المكانية. (Spatial Ability)
- ظهور جملة أعراض اضطرابات عضوية مخية. (Organic Brain Syndrome)

- ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية.

(Auditory Memory)

- ضعف التمييز السمعي، أو تمييز أصوات الكلمات والحروف.

(Auditory Discrimination)

- ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية.

(Waldron & Saphire, 1990)

إن الخصائص السابقة تؤدي إلى طمس كلا وجهي الموهبة وصعوبات التعلم، بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير، فهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف.

الفصل الرابع

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة.
- أهمية دراسة خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الخصائص الإيجابية والسلبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.
- وسائل التعرف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام الترشيح في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- خصائص وسمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولديهم إعاقات مصاحبة.
- التعرف إلى الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية.
- معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية.
- التشخيص التكاملي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الاختلاف حول الخدمات المقدمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تكييف أساليب تعلم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الاتجاهات التي فسرت التعلم.
- بيئة التعلم الخاصة بالموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة.
- التكنولوجيا والموهوبون ذوو صعوبات التعلم.
- تنمية مفهوم الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- المهارات الاجتماعية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- المشكلات الاجتماعية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الرابع
خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة :

يعتقد معظم التربويين أن التعرّف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو أمر بالغ الصعوبة، حيث إن المشكلة الرئيسة تكمن في أن مواهب أولئك الأفراد عادةً تبقى غير ملحوظة للمعلمين وأحياناً لأولياء الأمور.

وقد بين آيزين بيرغ، وإيب شتاين (Eisenberg and Epstein,1981) أن ثمة مشكلة أخرى هي أن صعوبات التعلم تحجب ظهور المواهب والقدرات الخاصة لدى هؤلاء الأفراد، مما ينجم عنه إحداث بطء في النمو وانخفاض غير حقيقي في معدل الذكاء.

أهمية دراسة خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

إن دراسة الخصائص السلوكية تساعد أخصائي علم النفس والنمو في تحديد الظواهر النمائية غير العادية التي قد تظهر لدى بعض الأطفال مثل التأخر النمائي أو إبراز وإظهار قدرات عالية تفوق المستوى العمري للفئة التي ينتمون إليها، وأيضاً يتم التعرف على حاجاتهم واهتماماتهم ومن ثم تقديم الخدمات المناسبة لهم ضمن البيئة المناسبة لهم، ومن الضروري استخدام قوائم الطلبة الموهوبين والخصائص السلوكية كمحك في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء واختيار البرامج التربوية الخاصة لهم، وأخيراً إن دراسة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يساعد في اختيار البرامج التربوية والإرشادية الملائمة وفق حاجات هؤلاء الموهوبين والتي يتم بناؤها على معرفة الخصائص العامة لهم.

ويذكر ماركس (Marx, 1982) أن هذه الفئة من الأطفال يمتازون بالخصائص التالية:

- يتمتعون بمستوىً عالٍ من الموهبة الطبيعية في القدرة المكانية.
- لديهم مشكلات في الاضطراب العاطفي.

- يعانون من سوء التكيف الاجتماعي.
- يعانون من مشكلات صحيّة أو عظمية أو عضلية.
- تظهر لديهم اضطرابات نطقية ولغوية.

وكل هذه المشكلات تقف حاجزاً أمام هذه الفئة من الأطفال في الحصول على العدالة عند تطبيق اختبارات الذكاء وعدم وجود تحيز ضدهم.

وفي بعض الحالات؛ تعتبر اختبارات الذكاء الأداة الشائعة الرئيسة والمُستعملة للتعرّف على الأطفال المتفوّقين والموهوبين؛ وقد تستخدم أيضاً للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويصعب وصف خصائص الأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لأن ثمة الكثير من أنواع الموهبة والعديد من أشكال صعوبات التعلم، وبالرغم من ذلك تشير العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يشكلون فئة ذات خصائص تميزها عن غيرها من فئات التربية الخاصة، وهي تتمثل في شقيها الإيجابي والسلبي، كما يصفها (Fetzer, 2000) ويمكن إيجازها بما يأتي:

الخصائص الإيجابية والسلبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

1. الخصائص الإيجابية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

- ماهرون في التفكير المجرد.
- يجيدون مهارات حل المشكلات.
- متفوقون في القدرة على التفكير الحسابي.
- يدركون العلاقات بين الأشياء بسهولة.
- مبدعون بدرجة عالية.
- يجيدون مهارات الاتصال.
- متحفزون وفعالون.
- لديهم حب استطلاع مرتفع.
- لديهم اهتمامات واسعة.
- يعتمدون على أنفسهم.

- لديهم روح الفكاهة والدعابة.
- لديهم ميول متنوعة (فنية، وميكانيكية، وموسيقية).
- يتقنون استخدام المقارنة، والاستعارة، والهجاء.

2. الخصائص السلبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

- لديهم ميول عدوانية.
- مهملون، لا يلتزمون بإحضار واجباتهم بموعدها المحدد، وإن أحضروها فهي غير مكتملة، لا يحافظون على ممتلكاتهم.
- من السهل أن يصابوا بالإحباط.
- يعانون من مشكلات التعلم، خاصةً في اللغة، والذاكرة، والتنظيم.
- يعانون من الضعف التام في الإملاء المعتمد على السمع.
- يعانون من سوء الخط.
- كثيراً ما يحدثون الفوضى، ويتسببون بالتخريب.
- لديهم أحلام يقظة.
- ينشغلون بأنشطة عابثة بدلاً من الإصغاء للمعلم.
- يبدون شكوى من آلام الرأس والمعدة.
- لديهم صعوبة في التذكر، سلوكهم يسبق تفكيرهم (مندفعون).
- يؤدون بشكل ضعيف على الاختبارات الموقوتة.
- يعانون من بعض المشكلات الحسابية البسيطة.
- يخفقون في الاستجابة للتعليمات الشفوية.

وذكر بوام (Baum, 1984) أنه غالباً ما يقدم الطلبة الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم سلوكاً متناقضاً داخل المدرسة وخارجها، فبينما يبدي هؤلاء الطلبة سلوكاً يتسم بالكسل أو الخمول داخل المدرسة، نجد أنهم يتصرفون خارج المدرسة بشكل مختلف تماماً، حيث تظهر هواياتهم واهتماماتهم التي غالباً ما تتطلب حافزاً قوياً وقدرةً عقليةً عالية.

وقد أشار بعض الباحثين أمثال (Waldron, Saphire & Rosenblum,1987) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أكثر هدوءاً، ويبدون ميلاً أكثر للتأمل بشكل يفوق ما يظهره أقرانهم من الأطفال الموهوبين، كما لاحظوا الطابع غير الاجتماعي لهؤلاء الطلبة، وميلهم الشديد للانعزال وعدم الظهور وسط أقرانهم.

الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم :

قام يويشك (Yewchuk, 1983) بتحديد الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

1. التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

من الممكن أن يقوم أو لا يقوم الطفل الموهوب الذي يعاني من صعوبات التعلم بأداء جيد في مواد متعددة، وذلك على حسب الصعوبات الأكاديمية لديه.

ففي دراسة والدرون وسافيري (Waldron & Saphire,1992) التي دار موضوعها حول الإدراك الحسي والأنماط الأكاديمية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (ن= 24) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و(ن= 24) موهوبين غير معاقين، وقد طبق اختباراً الإدراك البصري (والذي يتكون من الاستقبال، والإغلاق البصري، وإدراك العلاقات المكانية، والترابط البصري، والذاكرة البصرية، والتمييز البصري)، والإدراك السمعي (والذي يتكون من التمييز السمعي للصوت، والإغلاق السمعي للصوت، والتمييز السمعي بين الشكل والخلفية ـ أي بين الصوت والسياق ـ، التتابع السمعي، والذاكرة السمعية)، وقد تم التركيز على مجالات القراءة والرياضيات، والتهجئة، بينت النتائج انخفاضاً ملحوظاً لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في بعض مجالات الإدراك البصري، في مجاليّ التهجئة والرياضيات، كما تبين أن فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في حاجة إلى التدريب على مهارات التمييز السمعي والذاكرة، والتمييز البصري، والتسلسل، والقدرات المكانية.

2. المهارات المعرفية Cognitive Skills:

يبدي الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تفوقاً واضحاً في التفكير، وحل المشكلات، والمهارات الخاصة بالفهم كما هي عند الأطفال الموهوبين.

3. الاهتمامات Interests:

يبدون ميلاً لأن يكونوا خياليين، كما يتميزون بحب الاستطلاع، ولديهم كثير من الاهتمامات التي سرعان ما تنحصر في مجال واحد، وتظهر تلك الاهتمامات واضحة في البيت، على الرغم من أن صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال قد تعيقهم عن مواصلة تلك الاهتمامات، وفي المدرسة قد يشعر الأطفال بالملل من المنهج التقليدي الاعتيادي.

4. الشخصية Personality:

يتميز الأطفال الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم بخاصية غريبة تتمثل في ميلهم إلى تحقيق الكمال، مع ارتباط ذلك الميل بمشاعر النقص في مفهوم الذات، فهؤلاء الطلبة يميلون لانتقاد أنفسهم بشكل لاذع، كما ينتقدون جهودهم وإنجازاتهم بشكل قاس، علاوةً على ذلك، فإن الطفل الموهوب الذي لديه صعوبات تعلم يبدي سلوكاً غير سوي قد يتخذ شكل العدائية والانسحاب والإحباط وانعدام السيطرة على الدوافع، فهذه الصفات تسبب تفاقم المشكلات في علاقتهم مع زملائهم، بالإضافة إلى مشاعر التوتر والإحباط والغضب.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي تشير إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم مفهوم إيجابي عن الذات يكون أداؤهم بشكل عام أفضل، ويثابرون لفترات أطول خلال المهمات الصعبة التي تتميز بالتحدي. أما الطلبة الذين لديهم مفهوم سلبي عن الذات يكون أداؤهم أقل، ولا يستطيعون استكمال المهمة (Marjorie & Brooks, 1993).

5. أساليب التعلم Learning Styles:

يشترك الطلبة الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في رفض التمارين التي تعتمد على التكرار والتلقين، ويفضلون عليها الأساليب الحديثة التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات أو الربط بين

الموضوعات، ويبدو هذا جلياً في الفصل الدراسي الاعتيادي، حيث يكون هناك كثير من التكرار للحقائق الأساسية، ومن الضروري عند إعداد البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديد نقاط القوة التي غالباً ما تكون موجودة في التفكير المجرد، وتحديد المفاهيم، والتفكير النقدي، وإلى استخدام نقاط القوة تلك كوسيلة فعالة لتصحيح أو تعويض أوجه القصور التعليمية لدى هؤلاء الأطفال (Yewchuk, 1983).

وفي هذا المضمار أجرى يونغ، وماكلنتاير (Yong, McIntyre, 1992) دراسة التي دار موضوعها حول أساليب التعلم الأفضل لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (ن= 53) طالباً من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و(ن= 64) من أقرانهم العاديين، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (15 ـ 17) سنة، وباستخدام تحليل التباين الثلاثي، تبين أن أسلوب التعليم الفردي هو الأنجع للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما تبين أن الأساليب المصممة على أساس الحركة والدافع للمثابرة، وتحمل المسؤولية من الأساليب الأفضل لهذه الفئة من الطلاب، ويفضل الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، أسلوب الدافعية للإنجاز الذي يستخدمه المعلمون، حيث إنه من المعروف بأن هذه الفئة تعاني من مشكلات في المهام المعرفية مثل توزيع الانتباه، أو تجهيز أنماط معينة من المعلومات، حيث تتضمن المعرفة بطبيعة الحال مجموعة واسعة من مهارات تجهيز المعلومات تضم الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والفهم أو الاستيعاب، وتوجيه تفكير الفرد، وعندما تعاق واحدة من هذه المهارات، فإنها تجعل مهارات الفرد في تناول أي مهمة غير كافية، وإن كانت جميع العمليات المعرفية الأخرى لدى الفرد تعمل بكفائه.

كذلك أشارت نتائج دراسة يونغ وماكلنتاير (Yong & Mcintyre, 1992) إلى أن استخدام أساليب التعليم المفضلة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحسن أداءهم في المجالات الأكاديمية، كما هدفت دراسة ستيرهلو، وهافنر، وبوسكه، وبوفلير، ريليوم، وزيرهن (Strehlow, Haffner, Busch, Pfuller, Rellum, Zerahn, 1999) مقارنة

استراتيجيتين لمعالجة الأطفال الموهوبين الذين يعانون من اضطراب القراءة الإملائي في الصفوف الثلاث الأولى.

وتكونت عينة الدراسة من (ن= 12) للاستراتيجية الأولى القائمة على تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات في ورقة وتتبع تجمعات الحروف، و(ن=13) للاستراتيجية الثانية التي اعتمدت تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات في الهواء، وقد توصلت النتائج إلى أن الاستراتيجية الثانية كانت أكثر فاعلية من الاستراتيجية الأولى، وتحسن أداء المجموعتين بغض النظر عن نوعية الاستراتيجية، وتبين أن الطلاب الأصغر سناً كانوا أكثر فائدةً باستخدام الاستراتيجية الثانية، وتبين أن التعليم المبكر له الأهمية بمكان بغض النظر عن نوعية الاستراتيجية، وتبين أن الإناث استفادوا أكثر من الذكور بغض النظر عن نوعية الاستراتيجية.

6. مفهوم الذات Self Concept:

يظهر الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مفهوماً عن أنفسهم أقل مما يتمتع به الموهوبون الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. كما أظهرت دراسة والدرون وآخرون (Waldron, et al, 1987) تدني معدلات هؤلاء الطلبة في كل مكونات مفهوم الذات، وكانت أكثر العناصر تدنياً بالنسبة لهؤلاء الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مشاعرهم الذاتية حول ذكائهم، وحالتهم الدراسية، كما أوضحت المعدلات التي تم تسجيلها مزيداً من التوتر وعدم الرضى عن الذات بين مجموعة الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بشكل يفوق أقرانهم الموهوبين، ولبحث العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات المدرسية، قام نيلسون ومورتورف (Nielsen & Mortorff, 1989) بمقارنة مستويات متعددة من الخدمة التربوية الخاصة التي يتلقاها الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا مزيجاً من الخدمة الخاصة بالموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، قد أظهروا مفاهيم ذاتية أعلى بكثير من هؤلاء الطلبة الذين يتلقون خدمة تربوية مقتصرة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج المستقاة من تلك الدراسة أن البرامج التي تركز بشكل رئيس على

قصور الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، قد تعرض هؤلاء الأطفال لبعض المخاطر فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه احترامهم لأنفسهم وتقديرها، ولعل أحد النقاط التي يتم تجاهلها باستمرار من قبل المتخصصين في مجال تربية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي التكيف النفسي، وردود الفعل للطفل إزاء حالته المزدوجة كونه موهوباً في مجال عقلي ما، ويعاني قصوراً في مجال عقلي آخر.

وفي هذا الصدد أجرى كل من فسبي ويويشك (Vespi & Yewchuk,1992)، دراسة بحثا فيها عن خصائص الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم حيث توصلوا إلى الخصائص التالية:

- لديهم مهارات اجتماعية إيجابية، حيث إنهم يعرفون ما هو السلوك المناسب اجتماعياً.
- لا يعدون ذوي مشكلات سلوكية بقدر ما يعدون أطفالاً هادئين.
- تعد المهارات الأدائية وغير اللفظية (Non-Verbal Skills) من نقاط القوة لديهم.
- قادرون على التواصل مع من حولهم، حيث إنهم يفسرون تعبيرات الوجه والإشارات والحركات الجسدية.
- يواجهون صعوبات في تكوين صداقات والحفاظ عليها لفترة طويلة، ويبدو عليهم أنهم يعرفون كيف يقيمون صداقات، وكيف يحافظون عليها، ولكنهم غير قادرين على تطبيق هذه المعرفة إلى الواقع.
- يتمتعون بقدرات وأنشطة إبداعية متطورة.
- يخافون من الفشل.

وتضيف كولمان (Coleman,1992) أن هؤلاء الطلبة يكافحون لمواجهة إحباطات المدرسة بإصرارهم على معالجة الصعوبات باستخدامهم مهارات حل المشكلات، وأن من خصائصهم العامة انخفاض ثقتهم بنفسهم، وتدني شعورهم بكفاءتهم الذاتية (Self Efficacy) في أداء العمل المتعلق بالواجبات المدرسية.

وأخيراً، يمكن القول بأن الخصائص المميزة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تمثل مزيجاً محيراً من الملامح المتناقضة التي تعكس أداءً، أو قدرةً كامنةً متميزةً في مجالات معينة، كما تعكس فشلاً وقصوراً في مجالات أخرى.

وقد أشار بودو (Boodoo,1989) في دراسته المسحية التي أجريت في ولاية تكساس: لمراكز للتربية الخاصة حيث تألفت العينة من (ن= 180)، بهدف الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث أشارت النتائج إلى:

- تبيّن أن (91٪) من المراكز ليس لديها أدوات خاصة بالكشف عن الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية.
- وتوجد ما نسبته (9٪) فقط من المراكز الخاصة بالطلبة الموهوبين تكشف عن هذه الفئة.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من تالينت، رونيلز، وسيغلر (Tallent, Runnels & Sigleer,1995) كشفت على أن هناك مراكز خاصة بالموهوبين تسعى من خلال أدوات الكشف المتوافرة لديها للتعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تمكنت هذه المراكز من التعرف على ما نسبته (5٪) من الطلبة الموهوبين، يعانون من صعوبات التعلم، وتم إلحاقهم ضمن برامج خاصة بالموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة قيام المسؤولين بالمناطق التعليمية المختلفة بتوفير أدوات وأساليب كشف خاصة بهذه الفئة من الطلاب، كما أوصت الدراسة بـ:

- تعديل الاختبارات الحالية أو إيجاد اختبارات مختلفة.
- تعديل عن بعض المحكات.
- تصميم ملف تربوي نفسي خاص بهم.
- إعطاء أهمية للمقابلات ودراسة الحالات.
- إيلاء ملاحظات المعلمين الأهمية الكبرى.

وبين ماينير (Minner, 1990) أن يجب على المعلمين عند قيامهم بمحاولة التعرف على هذه الفئة بضرورة إعطائهم الوقت الكافي للكشف عنهم وأيضاً عن تصميم وإعداد البرامج التربوية الخاصة بهم.

ونسوق المثال التالي عن حالة واقعية صادفت المؤلف، حيث تم إحالة الطفل (أحمد) الذي كان يعاني من صعوبة تعليمية ، والتدني في التحصيل الدراسي والإنجاز؛ على الرغم من قدراته العقلية المرتفعة من وجهة نظر الأهل والمعلمين.

"أحمد طالب في العاشرة من العمر، وفي الصف الرابع الأساسي؛ وعند تطبيق اختبار ستانفورد ـ بينيه عليه؛ حصل (112) درجة، وأوصى المربون أن يُعيد الصف الرابع، بسبب تدني التحصيل الأكاديمي له، وعند مراجعة الأهل لأخصائي في صعوبات التعلم لاحظ الضعف في الجانب اللفظي للطفل واقترح على الأهل إجراء اختبار وكسلر كونه مشبعاً في الجانب الأدائي وكانت النتيجة حصوله نسبة ذكاء بلغت (143) درجة، فاستنتج الأخصائي أن ما يعانيه الطفل من مشكلات تعد لوجود صعوبات تعلم لديه أثرت في تحصيله كما أثرت في نتيجة تطبيق اختبار ستانفورد عليه وأوصى الأخصائي بتطبيق برنامج خاص به مما ساعد في ظهور تحسن في أدائه.

ولعل المثال السابق أكد ما أشار إليه براون (Brown, 1984) في أن تطبيق اختبار وكسلر للذكاء ومقاييسه يجب أن تستعمل بشكلٍ مُتكرّر للكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كونها مشبعة بالجانب الأدائي.

يرى المؤلف أن الاختبارات الإضافية الفرعية في اختبار وكسلر والتي صُمّمت خصيّصاً بمعايير موجّهة لذوي الحاجات الخاصة ؛ يمكن أن تكون الأنسب والأصلح للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

اختبارات وكسلر

يستخدم الباحثون عدداً من اختبارات وكسلر للمجموعات العمرية المختلفة، منها:

1. مقياس وكسلر للذكاء في البالغين:

Wechsler Scales For Adult Intelligence

الذي يعرف اختصار باسم دبليو أيه أي أس WAIS ومراجعاته التالية، تناسب البالغين (من 16 سنة فأكبر).

2. مقياس وكسلر للذكاء في الأطفال:

Wechsler Scales For Intelligence Children

الذي يعرف اختصار باسم دبليو أي أس سي WISC ومراجعته، يلائم الأطفال من سن 6 إلى 16 سنة.

3. مقياس وكسلر للأطفال في مرحلة رياض الأطفال والابتدائي:

Wechsler Scale For Preschool and Primary of Intelligence

(اختصار WPPSI) ومراجعاته، ملائم للأطفال من (4 ـ 6.5) سنة.

- ويتألف كل مقياس من (10 ـ 12) مجموعة جزئية، ويعتمد الرقم الدقيق لكل مجموعة جزئية على المدى العمري المستهدف والنسخة المراجعة من الاختبار، والمجموعات الجزئية تصنف إلى مقاييس اختبار الذكاء اللفظي Verbal IQ واختبار ذكاء الأداء Performance IQ.
- وتقيم مجموعات اختبارات الذكاء اللفظي المعرفة العامة من الألفاظ والحسابات الرياضية والمنطق والذاكرة.
- أما اختبار ذكاء الأداء فيقيم المهارات في تقدير المسافات والترتيب وسرعه الإدراك الحسي Perceptual Speed ، وحل المسائل.
- وأكبر فرق جنسي في أي من هذه المجاميع الجزئية هو ذاك الذي لوحظ في التشفير/ رموز الأرقام، وهو مقياس لسرعة الإدراك الحسي.
- ومثل بقية مقاييس سرعة الإدراك الحسي، تظهر فروق جنسية صغيرة إلى معتدلة لمصلحة الإناث.

لذا ينظر في بعض الأحيان إلى الدرجات المرتفعة في اختبار الذكاء اللفظي أو الأعلى من اختبار ذكاء الأداء على أنه أنثوي النمط، والدرجات المرتفعة في اختبار ذكاء الأداء أو الأعلى من اختبار الذكاء اللفظي على أنه ذكوري النمط.

لكن، لا اختبار الذكاء اللفظي ولا اختبار ذكاء الأداء يظهر أي قدر سوى قدر مهمل من الفروق الجنسية لمصلحة الذكور، لذا فإن كلاً من اختبار الذكاء اللفظي واختبار ذكاء الأداء يوفران مقياسين ضعيفين للفروق الجنسية أو الهرمونات.

كذلك فإن أكثر المجاميع الجزئية التي تشكل مقاييس وكسلر لا تظهر فروقاً جنسية واضحة وبعض المجاميع التي ينظر إليها في العادة على أنها مرتبطة بالجنس (مثلاً التصميم بالمكعبات وتركيب الأشياء) تظهر في الواقع فروقاً جنسية صغيرة مقارنة بالمجاميع التي لا تظهر أي فروق (مثل المعلومات).

وهذا الفهم الخاطئ لارتباط الجنس بمجاميع وكسلر يرتبط في العادة بالمنظور التاريخي العام الذي ينظر إلى الفروق الجنسية في الفئات العامة للقدرات (مثل الرياضيات والقدرات البصرية المكانية والقدرات اللفظية) التي أثبتت عدم مصداقيتها في الثمانينيات من القرن العشرين، عندما أظهر التحليل الإحصائي أنّ الفروق الجنسية توجد فقط في مقاييس معينة أو في مجموعات جزئية من هذه القدرات.

فالدراسات التي تفحص الأداء في المجموعات الجزئية لاختبارات وكسلر وفي اختبار الذكاء اللفظي واختبار ذكاء الأداء على العموم، لم تجد أي فروق بين الأفراد المصابين بالمتلازمة الكظرية التناسلية، سواء الذكور أو الإناث، وبين مجموعات التحكم، وكما أشير أعلاه فإن هذه المقاييس تظهر فروقاً صغيرة أو مهملة من الفروق الجنسية، لذا فان النتائج لا تفي تماماً احتمال تأثير الهرمونات في بعض المقاييس الإدراكية، خصوصاً تلك التي تظهر فروقاً جنسية أكثر وضوحاً.

وقد أجرى والدرون وسافيري (Waldron & Saphire, 1990) دراسة دار موضوعها حول التحليل العاملي لاختبار وكسلر للأطفال لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (ن= 24) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و(ن= 24) موهوبين غير معاقين، وقد طبق مقياس وكسلر للأطفال بهدف فحص الفروق بين المجموعتين، وجرى التأكيد على المقارنة بين العوامل في اكتشاف الأنماط المعرفية، بينت النتائج أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في حاجة إلى زيادة الاعتماد على المفاهيم اللفظية والمنطق من أقرانهم الموهوبين غير المعاقين، وتبين أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكتسبون معلومات جديدة من كل السياقات اللغوية كالإنصات والمشاهدة ويتطور فهمهم للعلاقات المادية والعلاقات المؤقتة وحروف الجر، ويستمر الأفراد في سن المدرسة وفي المراحل المتتالية في إضافة كلمات إلى قاموسهم اللغوي، ويطورون قدراً أكبر من الفهم المجرد لتلك الكلمات، وهذا التطور قد يرتبط بالتطور الذي تشهده العمليات المعرفية والتجهيز المعرفي من جانبهم، وكما تبين أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لديهم بعض المشكلات التي قد تتعلق بتلك الجمل التي تتضمن معاني غامضة أو ضمائر أو تراكيب أكثر تعقيداً، كما يعانون من مشكلات جمة تتعلق بالموروفولوجيا تتضمن النهايات الخاصة بأزمنة الأفعال وضمائر الملكية وصيغ الجمع، وغالباً ما يجدون مشكلات في تجزئة الأصوات، علاوة على تحديدها، كما يواجهون مشكلات في التمييز السمعي.

وسائل التعرف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

توجد العديد من الوسائل والأدوات المستخدمة من قبل المختصين للتعرف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تعتبر هذه الأدوات والوسائل هي المرحلة الأولى والدليل العلمي الأساسي والأولي للكشف عن وجود أو عدم وجود الصعوبات التعلمية لدى الطلبة الموهوبين وفيما يلي توضيح لهذه الوسائل والأدوات.

أولاً: الملاحظة

بين كارنيس (Karnes, 1979) أن التعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الملاحظة أكثر صعوبة من الطلبة العاديين ذوي صعوبات التعلم، ويتطلّب ملاحظة طويلة لخلفياتهم السابقة.

وحري بالذكر أن المعلمين العاملين مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غالباً لا يتمتعون بخبرة وتدريب في التعامل معهم، وقد لاحظ كل من آيزين بيرغ، وإيب شتاين (1981) أن المعلمين العاملين مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يرشّحون الطلبة قليلي الحركة والمطيعين لهم للبرامج الخاصة بتدريس وتدريب هذه الفئة، ويُغفلون النشيطين ذوي الحرّكة الزائدة ويعانون من صعوبات تعلم، علماً بأن الكثير من الدراسات تشير بأن الحركة الزائدة وتشتت الانتباه هي بمثابة متلازمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستنتج آيزين بيرغ، وإيب شتاين ضرورة إرشاد الأساتذة وإعطائهم الاتجاه الصحيح.

وفي سياق ملاحظة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم توجد سلسلة إجراءات يجب الانتباه إليها وهي:

- تمتع أولئك الطلبة بالفهم السريع.
- حب الاستطلاع وكثرة الأسئلة.
- يحبون التفكير المنطقي العلمي فهم يميلون إلى مادة الرياضيات.
- يتصفون بالحركة الزائدة وتشتت الانتباه.
- يشعرون بالضيق والإحباط بشكل متكرر.

إن وجود مثل هذه السمات لديهم لهي دليل قاطع على وجود الموهبة لديهم والتي قد تكون مصاحبة لصعوبات التعلم.

وعلى المهتمين في هذا المجال ضرورة إعداد ملف نفسي تربوي للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة للاستفادة منه في إعداد البرنامج التربوي للطلبة وفي هذه السياق أجرى كل من فيري، وجريج، وهيجوي (Ferri,Gregg,Heggoy,1997) دراسة حول الملف النفسي والتربوي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت العينة من مجموعتين: المجموعة الأولى تضمنت (ن = 48) منهم (34 طالباً و 14 وطالبة) موهوبين يعانون من صعوبات التعلم، بينما تألفت المجموعة الثانية من (ن= 46) منهم (31 طالباً و 15 وطالبة) من ذوي صعوبات التعلم، وبمتوسط عمر زمني بلغ (20) عاماً، وقد تم إجراء التجانس في العمر والمستوى

الاجتماعي والاقتصادي، واستخدم مقياس الملف النفسي والتربوي، والذي يهدف إلى تحليل وتقييم الأوضاع لأفراد المجموعتين، وتشير النتائج إلى أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أكثر تروياً من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، كما يمتلكون جملة من المهارات المعرفية أكثر من أقرانهم، وكما تبين قابلية استجابة أفراد المجموعتين لمختلف استراتيجيات التدريس، بصرف النظر عن الموهبة ودرجة الذكاء.

ثانياً: استخدام الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة

لقد لاقى أسلوب التعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ناجحاً على يد العديد من الباحثين مثل آيزين بيرغ، وإيب شتاين (1981) اللذين استخدما بالإضافة إلى نتائج اختبارات الذكاء، حيث من الضروري استخدام العديد من الاختبارات والمقاييس المباشرة أو غير المباشرة التي تعطي مؤشراً أو دليلاً على أن الطالب الموهوب قد يعاني صعوبات التعلم ومن هذه المقاييس:

1. مقياس رينزولّي للتقييم (Renzulli, 1983):

لم تعد مقاييس (رينزولّي) تؤدي دوراً مهماً في التعرّف السريع على الموهوبين بشكل عام بل تعدى دورها ذلك حيث أصبحت تستخدم وبفاعلية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يتسم هذا المقياس بوجود العديد من المؤشرات الدالة على الموهوبين تأتي من مقياس التعلم لنموذج (رينزولي) والذي يمتاز بالمؤشرات التالية:

- يتضمن المقياس كماً هائلاً من المعلومات، والموضوعات.
- يحتوي المقياس استبصاراً سريعاً للعلاقات بين الأسباب والنتائج، والمحاولة لاكتشاف: كيف؟ ولماذا؟ وراء الظواهر والأشياء.
- يطرح المقياس تساؤلات مُثيرة تشجيعية، حيث توجه رغبة المفحوص فرداً للمعرفة وحب الاستطلاع لديه.
- تنشط الحافز عند الأفراد ليتفاعلوا ويُشاركوا في الأعمال والحوار.
- تنمي أسلوب الملاحظة لدى المفحوص من خلال استخدام أسلوب القصة أو السرد.

وثمة مقاييس أخرى للإبداع ذات فائدة عملية مثل مقاييس:

- برايد، ريم (Pride, Rimm 1982).
- الموهوبية ريم (Gift, Rimm 1976).
- غيفي ديفيز، ريم (Gift Davis, Rimm 1980).
- استبيانات الإبداع؛ لقد لاقت هذه الاستبيانات مصداقية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ كما يمكن استخدامها مع الطلبة الآخرين ذوي الصعوبات والإعاقات.

2. اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Tests of Creative Thinking:

من خلال اختبار التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات، توصلت لا فرانس (La France, 1995) إلى الحقائق التالية حول الصورة B من المقياس:

- إن الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات عكسوا في سلوكهم روحاً إنسانيّة، وعاطفية، وثراء في التخيّل.
- أظهروا قدرة عقلية ومعرفيّة مرتفعة، وهذا يميزهم بسماتهم عن طلاب آخرين أقل منهم قدرةً وموهبة.
- إن الطلبة المصابين بشلل دماغي، والذين لا يستطيعون التواصل اللفظي مع غيرهم؛ ليس لديهم فرصة مُحتملة للتعرف إليها ليلتحقوا ببرنامج للموهوبين.

وقد ظهر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في عام (1962) نتيجة الجهود التي بذلها في جامعة (مينسوتا) على مدى تسع سنوات متتالية من البحث والدراسة، حيث إن هذا الاختبار يستخدم لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد في مختلف الفئات العمرية الذين هم في سن رياض الأطفال حتى الطلبة في مستوى الدراسات العليا، ويطبق هذا الاختبار بشكل جمعي على جميع الفئات باستثناء الأطفال الذين دون مستوى الصف الرابع الابتدائي، وذلك لأن الاختبار بصورته اللفظية يتطلب استجابات مكتوبة ويقيس هذا الاختبار ثلاث مهارات: هي الطلاقة والمرونة والأصالة.

تعريف الإبداع عند تورانس:

يعرف بول تورانس الإبداع بأنه عملية التحسس بالمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة والعناصر المفتقدة وعدم التناسق وغير ذلك، ثم تحديد الصعوبة وتبين هويتها، ثم البحث عن حلول، وإجراء التخمين (أو الفرضيات) ثم اختبار هذه الفرضيات وإعادة اختيارها وأخيراً صياغة النتائج ونقلها.

الهدف من بناء اختبارات تورانس:

كان الهدف من بناء الاختبارات عند تورانس هو الوصول إلى مقاييس تساعد على انتقاء الطلاب الذين قد يكون لديهم قدرات إبداعية إذ توفر لهم الجو البيئي والاجتماعي والثقافي الذي يساعد على نمو اهتماماتهم المبدعة.

يتألف المقياس من صورتين:

1. الصورة اللفظية Words from A:
   أ. نموذج الألفاظ (أ).
   ب. نموذج الألفاظ (ب).
2. الصورة الشكلية Picture from A:
   أ. نموذج الأشكال (أ).
   ب. نموذج الأشكال (ب).

وكلا الصورتين متكافئتان.

زمن تطبيق الاختبار:

يستغرق اختبار تورانس بصورتيه اللفظية والشكلية:

(75) دقيقة يكون توزيعها على النحو التالي:

(45) دقيقة للصور اللفظية بحيث (7) دقائق لكل سؤال.

(30) دقيقة للصور الشكلية بحيث (10) دقائق لكل سؤال.

أهم مهارات التفكير الإبداعي:

1. الطلاقة: وتعني القدرة على توليد عدد من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة لتوليدها.

تتكون الطلاقة من عدة أنواع هي:

أ. الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات.

ب. طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية.

ج. طلاقة الأشكال.

2. المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة.
3. الأصالة: وتعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك لمعظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك لمستوى الإبداع، بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة ولكنها محددة في خبرة الفرد الذاتية.
4. الإفاضة: وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل مشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها وتنفيذها.

تعليمات تطبيق الصورة الشكلية:

1. إحضار نسخ من الاختبار وتقديمها للطلاب ثم الطلب من المفحوص التفكير بطريقة مختلفة للإجابة على الاختبار.
2. يطلب الفاحص من المفحوص أن يرسم أو يكمل رسم صور ما حيث يكون صورة جديدة أو يرسم موضوعات غير مألوفة باستخدام الخطوط المقفلة أو الناقصة أو المفتوحة.
3. مدة الاختبار ثلاثون دقيقة موزعة على ثلاثة أنشطة لكل نشاط عشر دقائق.

صدق الصورة الأصلية لاختبار تورانس:

اتضح أن اختبارات تورانس قادرة على التمييز بين فئة الطلاب ذوي المستوى المرتفع في القدرة على التفكير الإبداعي والطلاب ذوي المستوى المنخفض في القدرة على التفكير الإبداعي في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة دون التفاصيل.

عيوب وجوانب ضعف اختبار تورانس:

1. معظم الاختبارات مشبعة بعوامل ثقافية.

2. تتأثر اختبارات الابتكار بمحتويات الاختبار، أي أن الاختبارات اللفظية تختلف عن اللفظية لنفس الاختبارات أي أن الأفراد يحصلون على درجات متباينة من الاختبار.
3. لها وقت محدد مما يحد من قدرة الأشخاص على إظهار قدرتهم الكامنة وهذا يناقض مفهوم الإبداع الذي يؤكد على فكرة التعمق للحصول على منتج إبداعي.
4. أن اختبارات التفكير اللفظية تعتمد على أسئلة مفتوحة تتطلب أن يستجيب لها الطلاب كتابة، وهنا قد يفقد المفحوص بعض الدرجات لرداءة الخط مثلاً.

التطبيقات التربوية لمقياس تورانس:

يرى تورانس أن المبادئ الخمسة التي يستخدمها المعلم في تدريب تلاميذه على الإبداع هي:

1. احترم أسئلة التلاميذ إليك.
2. احترم خيالات التلميذ.
3. أظهر للتلاميذ أن لأفكارهم قيمة.
4. استمع للتلاميذ بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي.
5. اربط التقويم ربطاً محكماً بالنتائج والأسباب.

وفيما يلي نورد بعض التلميحات حول اختبار تورانس:

1. الاختبار فردي - جمعي.
2. يستخدم اختبار تورانس في التمييز بين الأطفال العاديين والمتميزين.
3. تمتع مقياس تورانس الصورة الأصلية بنسبة صدق وثبات عالية.
4. جوانب الإبداع عند تورانس تشمل:
   - الشخص المبدع.
   - العملية الإبداعية.
   - الناتج الإبداعي.
5. يقيس تورانس في اختباره: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل.

التفكير الابتكاري باستخدام الصور (أ - ب):

التفكير الابتكاري باستخدام الصور (أ):

النشاط الأول

تكوين الصور

تجد في الصفحة المقابلة شكلاً منحنياً ملوناً بالأسود أو موضوع ما يمكنك أن ترسمه بحيث يكون الشكل جزءاً منه وأضفه إلى فكرتك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة الاهتمام بعد أن تكمل الرسم فكر في اسم أو عنوان له، واكتبه في أسفل الصفحة.

حاول أن تجعل العنوان ذكياً وغير مألوف قدر المستطاع.

استخدم هذا العنوان كي يساعدك على أن تحكي قصتك.



الوقت المحدد عشر دقائق

النشاط الأول

(تكوين الصور)



العنوان: ....

النشاط الثاني

تكملة الصور

تستطيع بإضافة بعض الخطوط إلى الأشكال الناقصة على هذه الصفحة والصفحة التالية أن ترسم موضوعات أو صوراً مثيرة للاهتمام.

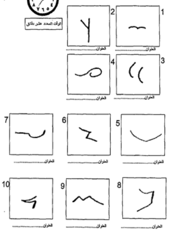
حاول أن تفكر في بعض الموضوعات أو الصور التي سوف لن يفكر فيها أحد غيرك.

حاول أن تجعل هذه الموضوعات أو الصور تحكي مواضيع كاملة ومثيرة للاهتمام بأن تضيف إلى فكرتك الأولى وتبني عليها.

اكتب أسفل كل رسم عنواناً مثيراً للاهتمام في المكان المخصص لذلك بجوار رقم الرسم.

النشاط الثاني

(تكملة الصورة)



النشاط الثالث

الخطوط

حاول أن ترى كم من الموضوعات أو الصور تستطيع أن ترسمه في الصفحتين التاليتين يجب أن يكون الخطان المتوازيان الجزء الأساسي من كل صورة أو رسم.

أضف خطوطاً بقلم الرصاص للخطين المتوازين لكي تكمل الصورة، تستطيع أن تضع علامات على الخطين أو بينهما، أو خارجهما، في أي مكان تريد لكي ترسم الصورة.

حاول أن تفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد.

ارسم أكبر عدد ممكن من الصور أو الموضوعات المختلفة، وضع ما تستطيع من الأفكار في كل صورة، اجعل هذه الصور تحكي موضوعاً كاملاً للاهتمام.

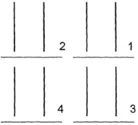
أضف اسماً إلى كل صورة على الخطوط المرسومة إلى جانب الأرقام.



الوقت المحدد عشر دقائق

النشاط الثالث

(الخطوط)



30 زوجاً من الخطوط

التفكير الابتكاري باستخدام الصور (ب):

النشاط الأول

تكوين الصور

تجد في الصفحة المقابلة شكلاً منحنياً ملوناً بالأسود أو موضوع ما يمكنك أن ترسمه بحيث يكون الشكل جزءاً منه، وأضفه إلى فكرتك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة الاهتمام.

بعد أن تكمل الرسم فكر في اسم أو عنوان له، واكتبه في أسفل الصفحة.

حاول أن تجعل العنوان ذكياً وغير مألوف قدر المستطاع.

استخدم هذا العنوان كي يساعدك على أن تحكي قصتك.

النشاط الأول

(تكوين الصورة)



الوقت المحدد عشر دقائق



العنوان: ....

النشاط الثاني

تكملة الخطوط

تستطيع بإضافة بعض الخطوط إلى الأشكال الناقصة على الصفحة والصفحة التالية أن ترسم موضوعات أو صوراً مثيرة للاهتمام.

حاول أن تفكر في بعض الموضوعات أو الصور التي سوف لن يفكر فيها أحد غيرك، حاول أن تجعل هذه الموضوعات أو الصور تحكي قصة أو قصصاً كاملة ومثيرة للاهتمام بأن تضيف إلى فكرتك الأولى وتبني عليها.

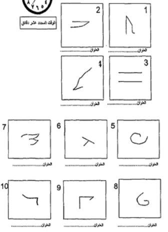
اكتب أسفل كل رسم عنواناً مثيراً للاهتمام في المكان المخصص لذلك بجوار رقم الرسم.

النشاط الثاني

(تكملة الخطوط)



الوقت المحدد عشر دقائق



النشاط الثالث

الدوائر

في عشر دقائق حاول أن ترى كم من الموضوعات أو الصور تستطيع أن ترسم مستخدماً الدوائر الموجودة في أسفل هذه الصفحة والصفحة التالية، يجب أن تكون الدوائر الجزء الأساسي من كل صورة أو ارسم خطوطاً بقلم الرصاص للدوائر لكي تكمل الصورة.

تستطيع أن تضع علامات في داخل الدوائر أو خارجها، أو في داخلها وخارجها معاً، في أي مكان تريد لكي ترسم الصورة، حاول أن تفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد.

ارسم أكبر عدد من الصور أو الموضوعات المختلفة وضع أكثر ما تستطيع من الأفكار في كل صورة و اجعل هذه الصور تحكي قصة واقعية كاملة مثيرة للاهتمام.

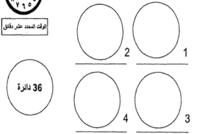
أضف اسماً أو عنواناً مناسباً أسفل كل صورة.

النشاط الثالث

(الدوائر)



الوقت المحدد عشر دقائق



التفكير الابتكاري باستخدام الألفاظ (أ):

التعليمات الخاصة بتصحيح اختبار تورانس للصورة اللفظية:

1. إعداد نماذج تصحيح استجابات ونماذج تفريغ لرصد الدرجات.
2. يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للصورة اللفظية من مجموع الدرجات الفرعية للطلاقة والمرونة والأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الستة للصورة اللفظية.
3. يحصل المفحوص على درجات كلية للطلاقة والمرونة والأصالة على الصورة اللفظية من مجموع الدرجات الفرعية للطلاقة والمرونة والأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الستة للصورة اللفظية.
4. يتم حساب الدرجة الفرعية للطلاقة من مجموع الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على الاختبار الواحد حيث يعطى درجة واحدة لكل استجابة صحيحة.
5. تحسب الدرجة الفرعية للمرونة من مجموع فئات الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على الاختبار الواحد حيث يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابة.
6. كما تحسب الدرجة الفرعية للأصالة من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة حيث تعطى كل استجابة درجة للأصالة تمتد بين صفر وثلاث درجات.

تتكون الصورة اللفظية من ستة أسئلة ويطلب من المفحوص أن يقوم بتخمين الإجابة الممكنة وكذلك الأسباب المحتملة لذلك أو الاستخدام لشيء ما.

الاختبار اللفظي نموذج (أ، ب) (والصورتان متكافئتان)

يجاب عليه لفظياً (تعبير لفظي كتابي) يتكون من أنشطة متعددة هي:

فيما يلي عرض للأنشطة التي يحتويها الاختبار اللفظي، هي ستة أنشطة في النموذجين (أ،ب).

الأنشطة من 1ـ 3 تعتمد على صورة واحدة وهي خمن واسأل وخصص لكل منها (5) دقائق وهي كالتالي:

النشاط الأول

توجيه الأسئلة

تعرض صورة على المفحوص ويطلب منه أن يوجه أسئلة استفسارية يستطيع أن يفكر بها ليعرف ماذا يحدث في الصورة.

توجيه ....

النشاط الأول



النشاط الثاني

تخمين الأسباب

نطلب من المفحوص إعطاء تخمينات لأكثر نسبة من الأسئلة لمعرفة أسباب ما يحدث في تلك الصورة.

تخمين ....

النشاط الثاني



النشاط الثالث

تخمين النتائج

يذكر المفحوص النتائج المترتبة على الحادث الوارد في الصورة.

تخمين ....

النشاط الثالث



النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

يقدم المفحوص آراء واقتراحات لتحسين المنتج الوارد في الصورة ليصبح أكثر متعه وتسلية عند الاستخدام (10 دقائق).

تحسين ....

النشاط الرابع



النشاط الخامس

الاستخدامات غير الطبيعية (غير الشائعة)

- يسأل المفحوص عن استخدامات غير عادية أو مألوفة جديدة وممكنة لعلب الصفيح مثلاً.
- الأسئلة غير الشائعة: وهنا يتم الطلب من المفحوص أن يفكر بأكبر عدد من الأسئلة التي يمكن أن يطرحها عن الصورة علب الصفيح مثلاً (10 دقائق).

الاستخدامات .... لعلب الصفيح

النشاط الخامس



النشاط السادس

افترض أنّ

تطرح هنا معلومة وصورة تبين موقفاً مستحيلاً وعلى المفحوص أن يكتب قائمة بتوقعاته للنتائج المترتبة على الحالة غير العادية المطروحة (10 دقائق).

افترض ....

النشاط السادس



التفكير الابتكاري باستخدام الألفاظ (ب):

فيما يلي عرض للأنشطة التي يحتويها الاختبار اللفظي.

هي ستة أنشطة في الصورة (ب) كما في الصورة (أ).

الأنشطة من 1 . 3 تعتمد على صورة واحدة وهي اسأل وتوقع وخصص لكل منها (5) دقائق وهي كالتالي:

النشاط الأول

طرح الأسئلة

تعرض صورة على المفحوص ويطلب منه أن يطرح أسئلة استفسارية يستطيع أن يفكر بها ليعرف ماذا يحدث في الصورة.

طرح ....

النشاط الأول



النشاط الثاني

التخمين وتوقع الأسباب

نطلب من المفحوص إعطاء تخمينات لأكثر نسبة من الأسئلة لمعرفة أسباب ما يحدث في تلك الصورة.

توقع ....

النشاط الثاني



النشاط الثالث

تخمين النتائج

يذكر المفحوص النتائج المترتبة على الحادث الوارد في الصورة.

خمّن ....

النشاط الثالث



النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

يقدم المفحوص آراء واقتراحات لتحسين المنتج الوارد في الصورة ليصبح أكثر متعة وتسلية عند الاستخدام (10 دقائق).

تحسين ....

النشاط الرابع



النشاط الخامس

الاستخدامات غير الطبيعية (غير الشائعة)

يسأل المفحوص عن استخدامات غير عادية أو مألوفة جديدة وممكنة لعلب الصفيح مثلاً (10 دقائق).

استخدامات غير ....

النشاط الخامس



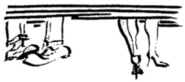
النشاط السادس

افترض أن

تطرح هنا معلومة وصورة تبين موقفاً مستحيلاً وعلى المفحوص أن يكتب قائمة بتوقعاته للنتائج المترتبة على الحالة غير العادية المطروحة (10 دقائق).

افترض ....

النشاط السادس



ثالثاً: مقاييس التعلم

بين الإمام والجوالده (2010 ـ أ) أن التعلم عملية شاملة تتناول جميع جوانب الإنسان فهي لا تقتصر على جانب واحد بل تشمل جميع جوانب الفرد أي أنه يحدث تعلم في الجانب العقلي والجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي، وقصور النتائج في عملية التعلم مؤشر على انخفاض نسبة الذكاء، والقصور الواضح في عملية النضج يؤثر في عملية التعلم حيث إن النضج من الشروط الأساسية لحدوث التعلم ولا يمكن أن يحدث تعلم دون نضج، والقصور في عملية النضج وتأثيره على عملية التعلم يؤدي بالضرورة إلى قصور في التكيف الاجتماعي وبالتالي لا يمكن أن يحدث تفاعل بين الفرد والجماعة المحيطة به، والعلاقة الثنائية بين النضج والتعلم علاقة طردية قوية فالفرد لا يستطيع أن يتعلم مهارة معينة أو سلوكاً معيناً إلا بعد الوصول إلى المستوى المناسب من النضج.

وإن أي خلل في المحتوى يؤثر في الوجدان والمشاعر من خلال شعور الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وإحساسهم بعدم المقدرة على مسايرة ومتابعة واحتواء المحتوى، وبالتالي عندما تهتز المشاعر ينتاب الأشخاص شعور بعدم القبول في البيئة مما يسهم في تدني تقدير الذات، ويصبحون غير قادرين على تفعيل دورهم في المجتمع وعناصر التناغم لتحقيق التعلم الأفضل ما هي إلا سلسلة متصلة الحلقات لا يمكن أن تنفصل حلقة عن غيرها، ولإحداث انفصال في تكوين التعلم الأفضل والمستهدف لمناحي التنمية طبقاً للفروق الفردية واستثمار كل الطاقات، مهما كانت درجة الإسهام حيث يستطيع الأشخاص ذوو الحاجات الخاصة الذين يمكنهم المرور بهذه الحلقات استرجاع الجوانب المهمة، من معرفتهم بقليل من الجهد والتركيز، وذلك نتيجة اكتسابهم المعرفة التي تؤثر في الأشياء التي يلاحظوها وهذا هو ربط الأشخاص بما يتعلموه من حولهم وكيف ينظمون ويحللون ويفسرون المعلومات المتوافرة في بيئتهم، وهذا بدوره يؤثر في قدرتهم على التذكر والتصنيف والاستدلال وحل المشكلات (Swanson,1998).

فالأبعاد الإدراكية **Perceptual**: تتأثر بالعناصر الجسدية والحسية التي تعكس استجابة الجسم للمثيرات الخارجية وتشمل مدى Range من العناصر الإدراكية: البصرية والسمعية والحسية والحركية، ويمكن قياسها باختبارات أساليب التعلم (مدخل الذكاء المتعدد).

والأبعاد المعرفية **Cognitive**: تشير إلى طرق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة في استقبال وتخزين واسترجاع وتحويل وانتقال المعلومات ويمكن قياسها بالاختبارات الكمية أو النوعية المتنوعة.

والأبعاد العاطفية **Emotional**: حيث يشمل هذا البعد جميع جوانب الشخصية، ويعكس كلاً من طرق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة في التفاعل الاجتماعي، من خلال تقوية الرغبة بمنح الحب غير المشروط والدخول في رابطة صداقة منعمة بالثقة بين جميع الأطراف، وإلى خلق التحدي لدى متلقي الرعاية لتغيير طبيعة حياته نحو الأفضل.

وإن أفضل طرق تعليم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، هي التي ترحب بتكامل العديد من الفضائل والممارسات في الحياة اليومية وهو التعبير عن اتصالنا الكلي بكلماتنا، وإيمائتنا، وحركتنا، وأحاسيسنا الداخلية، فينبغي أن يشعر هؤلاء الأشخاص ذوو الحاجات الخاصة أنهم متساوون يستحقون الاهتمام بغض النظر عن إعاقاتهم وماضيهم وتجاربهم داخل المجتمع، ويعتقد بأن هذا هو الأكثر نجاحاً معهم وإن ما يمكن أن يكون مختلفاً هو الطريقة التي تشكل بها الدروس تشكيلاً يتلاءم مع حاجاتهم في ضوء مبدأ الفروق الفردية.

الأنظمة التمثيلية للمتعلم:

ليس هناك نظام تمثيلي أفضل من غيره في استقبال المعلومات، فكل الأفراد يمتلكون جميع الأنظمة التمثيلية، ويستطيعون التعامل بها ولكن يبقى نظام واحد أكثر تفضيلاً ويستخدم أكثر من غيره عند كل الأفراد.

يمكن لأي فرد أن يطور نظامية الآخرين الأقل تفضيلاً، وعندما يجيد الفرد فن التنقل بين الأنظمة التمثيلية المختلفة، فإنه يجد القبول لدى الآخرين، فالأفراد ينقسمون من حيث استقبالهم للمعلومات إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

1. أفراد **(متعلمون بصرياً)**: وهم من يعتمدون على حاسة البصر في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.
2. أفراد **(متعلمون سمعياً)**: وهم من يعتمدون على الأصوات في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.
3. أفراد **(متعلمون حسيون حركيون)**: وهم يعتمدون على الحواس الأخرى من شم أو لمس أو تذوق في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.

والأنظمة الثلاثة توجد عند كل الأفراد، ولكن الاختلاف يكمن في ترتيب أولوية الترتيب حسب ما يفضله الشخص.

ما هي أهمية الأنظمة التمثيلية؟

تكمن أهمية الأنظمة التمثيلية في كونها:

- أداة سهلة وفعالة يمكن استخدامها في تحسين الاتصال بالآخرين والتواصل معهم، وبالتالي حسن التفاهم معهم.
- وسيلة رحبة في إقناع الآخر.

النظام الحسي Kinesthetic Learner:



- يهتم كثيراً بالمشاعر والأحاسيس.
- يهتم بالإيماءات.
- يتحرك كثيراً.
- نبرة صوته هادئة.
- يتأثر بأي إشارة من زملائه.
- يلفت انتباه الآخرين بلمسهم.
- يقلص المسافة بينه وبين محدثه.
- يتعلم من خلال الاكتشاف.
- يتأثر بالماضي بالخبرات السابقة.
- يهتم كثيراً بالبيئة المحيطة.
- يتحدث بجمل طويلة.
- يحكم بأحاسيسه على ما يواجهه.
- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل:

ما أمتع الشيء، أرجو أن تشعر، هل تحس معي، هذه المعلومة مريحة للذهن.

- يفضل التركيز على الإحساس المباشر والواقع الملموس.
- تجنب ما يثير الحساسية لديه.
- تجنب تحجيمه أو انهياره.

- يستخدم كلمات مثل: أحس، أشعر، أرتاح، غير مرتاح، أنا قلق، أقدر، لا أشعر، أشاركك المشاعر، أحس بإحساسك، اسمح لي أن أحكي لك على مشاعر أخرى، كم سيكون هذا الأمر مريحاً لي ولك.

النظام التمثيلي البصري Visual Learner:



- يهتم بالصور والمشاهد والمظاهر.
- دائم الحركة بنشاط وحيوية.
- عادة يتحدث بأصوات عالية وإيقاع سريع.
- يتنفس بسرعة من أعلى الرئتين فتجده عند الحديث يلهث.
- يستخدم مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة البصر مثل واضح، أرى، رأيت، شاهدت، أتخيل صورة، صورة رائعة، هذه الصورة لا تفارقني، شاهدت الأخبار.
- يلاحظ تفاصيل الشيء الذي أمامه ويمثل له نقطة مهمة.
- يحب الترتيب والتنظيم.
- يشاهدك ليسمعك جيداً.
- يعتبر أن لديه طيفاً حيوياً خاصاً به.
- يحتاج أن يكتب أو يرسم كاستراتيجية للتذكر.
- يتحدث سريعاً.
- يتحدث عن المستقبل.
- يستطيع القراءة السريعة.
- يمل من الحديث الطويل.
- يذهب في أحلام اليقظة عند الاستماع لفترة طويلة.
- يتذكر الصور قبل الكلام.
- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل: هل شاهدت، لقد رأيت بنفسي، اسمح لي أن أريك هذه الصورة، سترى بنفسك صورة، أترك لك الحكم على صورة، الصورة العامة لهذا الموضوع.

- المدخل البصري أساس لاكتساب المعلومات.
- الصورة وسيلة للإقناع.



النظام التمثيلي السمعي **Auditory Learner**:

- يهتم بالأصوات أكثر من الصور والأحاسيس.
- يحب أن ينوع طبقات صوته أثناء الحديث.
- عادة ما يكون مستمعاً جيداً لا يقاطع محدثيه.
- له قدر كبير من الاتزان وحسن التحليل.
- يستخدم مفردات لغوية لها نمط سمعي مثل: تناغم، شجن، رنين.
- يتحدث مع الآخرين كثيراً.
- يكسب الصداقات بسرعة.
- يسأل كثيراً.
- يقرأ بصوت واضح.
- يتحدث في صمت مع ذاته.
- يقلد الآخرين وخاصة عند التحدث عنهم.
- يضع إصبعين أو ثلاثة من يديه على فمه أو على الخدين عند الاستماع أحياناً.
- يتذكر الأوامر الشفوية بسهولة.
- يلفت انتباهه أي صوت.
- يحب القضايا الجدلية.
- يتحدث أيسر مما يكتب.
- يتذكر ما يسمعه أكثر مما يشاهده.
- يتباين تون الصوت عنده.

- يهتم بالأصوات المحيطة.
- يتنفس أفقياً متشبهاً بالآلات الموسيقية كالعود والكمنجة.
- يتميز بذاكرة سمعية قوية.
- يتذكر الكلمات قبل الصور.
- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل: قالوا، سمعت، قال، قلت لهم، أقول لك، قل لي، هل سمعت الأخبار، أقول لك، سمعت، هل تسمع معي، أترك لك الكلمات، أريد أن أسمع رأيك، أتوقع أن تقول.

رابعاً: مقاييس الدافعية

والذي تمتاز بالمؤشرات التالية:

- يوجه الطالب للانغماس بصدق بالمشكلات والموضوعات من حوله.
- يكون محفزاً له لإنهاء عمل أو مُهمّة.
- يرشد الطالب للعمل باستقلالية، ولا يحتاج إلا للقليل من الإرشاد من المعلمين.

وإضافة إلى ما سبق ذكره من المقاييس فإنه توجد مقاييس أخرى من مثل مقاييس التفكير الإبداعي والقدرات القيادية، ومقاييس الفنون والموسيقى والدراما، إضافة إلى مقاييس التواصل والتفاعل الاجتماعي.

استخدام الترشيح في التعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يوجد عدد من آليات الترشيح كوسيلة للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منها:

- **ترشيح الأقران:** حيث يعتبر الأقران والرفاق أكثر من يعرفون من هو المتفوق والذكي والمُبدع وسريع البديهة والتعلم.
- **ترشيح الطالب الذاتي لنفسه للبرنامج:** وهو شيء ذو قيمة وأكثر أهمية من تزكية الآخرين.

- ترشيح المعلمين.
- ترشيح الأهل.

وفي هذا الصدد ذكر كارنيس (Karnes, 1979) أن استخدام استمارات الترشيح والتزكية هي أحد الأساليب المستخدمة في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد وصف كل من جونسون، كارنيس، وكار (Johnson, Karnes, Carr, 1997) قائمة التقييم المعيارية للآباء وللمعلمين والتي صُمِّمت تحديداً للتعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأن هذه القوائم ترتكز على المجالات التالية:

- القدرة العقلية.
- الموهبة الأكاديمية المُحدّدة مع مقاييس في القراءة، والرياضيات والعلوم.
- الإبداع.
- القيادة.
- القدرة البصرية.
- الفنون مع مقاييس خاصة بالفنون والموسيقى والقدرات الحركيّة.



وإن نتائج قوائم المعلمين والآباء تترابط وقد وُضعت بجداول في ملخص التعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وإن القراءات الخاصة بالموهبة يتم اتخاذها من فرق تضم أولياء الأمور، والأساتذة، والإداريين والمساعدين.

ومع الاهتداء بدراسات (رينزولّي) يرى مُولفا هذا الكتاب أن داخل الصف المدرسي نسبة من الطلبة ذوي القدرات العقلية المرتفعة تتراوح من 3 ـ 10٪.

وتوجد العديد من السبل التي يمكن الاهتداء بها في التعرف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حسبما بينها ميكر (Maker, 1977) وهي كما يلي:

1. أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب مقارنتهم بأقرانهم ممن يعانون من نفس المشكلة.
2. يجب الاستعانة بالحواس الفعالة وذلك لتعويض النقص في الحواس غير الفعالة.

ويشر سيلفرمان (Silverman, 1989) أن الأفراد الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هم كغيرهم من الأفراد العاديين فقد يصاحب مشكلتهم وجود إعاقات مصاحبة، لذلك اقترح مجموعة من التوصيات يجب العمل بها في حال وجود مثل هذه الفئة:

- علينا أن نسمح لهذه الفئة؛ بدخول برنامج الموهوبين وصفوفهم كضيوف وزائرين؛ ولو بشكل جزئي، لنكتشف قدراتهم وإمكانية حصولهم على إنجاز تحصيل مرتفع.
- إعطاء وزن أكبر لأداء الطالب وتحصيله في الجوانب التي لم تتأثر بالإعاقة عنده.
- نحذف من نتائج الاختبارات 10 نقاط لنأخذ بالاعتبار حالة الاكتئاب التي تحوط الطالب بسبب إعاقته (باعتبار هذه الفئة الأقل حظاً).

خصائص وسمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولديهم إعاقات مصاحبة:

أورد ويلارد هولت (Willard Holt, 1994) مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولديهم إعاقات مصاحبة:

- قدرات أكاديمية مرتفعة.
- معرفة واسعة وشاملة.
- سرعة في التعلّم والتذكر.

- شفافية وشعور إنساني مرهف.
- حب للاستطلاع.
- مقدرة في الاستبصار.
- لديهم نضج متقدم.
- رغبة في الاستقلالية.
- استخدام المهارات العقلية للتكيّف مع إعاقتهم.

وبين الصليلي (2008) في دراسته التي سعت إلى التعرف على مستوى الخصائص المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصفين الثامن والتاسع، تم اختيارهم من (6) مدارس من المرحلة المتوسطة. وقد استخدم في الدراسة مقياس الخصائص المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذي طوره الباحث، بالإضافة إلى استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس الدافعية، وكذلك درجات التحصيل الدراسي من واقع السجلات المدرسية.

وقد كشفت الدراسة عن أن مستوى درجة وجود الخصائص الانفعالية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاء في المستوى الأول من حيث الدرجة الكلية، ثم يليه الخصائص الاجتماعية، وأخيراً الخصائص المعرفية، بالإضافة إلى ذلك أوضحت النتائج أن مستوى هذه الخصائص كان متوسطاً على جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت في مستوى متوسط، في حين كانت مرتفعة على بعد وجود هدف معين يسعى الطلاب لتحقيقه.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة إعداد وتطوير بعض المقاييس والاختبارات للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتأكيد على أن البحث في كيفية تعلم الطلاب، والدافعية نحو التعلم يمثلان عاملين مهمين من العوامل التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند تفسير مستوى أداء الطلاب.

التعرف إلى الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية :

ويذكر كل تالين رونيلز، وسيغلر (Tallent Runnels and Sigler, 1995) أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى عدم ترشيح واختيار الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم لبرامج الموهوبين:

- قد يكون التحصيل الدراسي أقل من أقرانهم.
- قد يظهرون قصوراً وعجزاً في القدرة العقلية المعرفية، مثل:
  - مشكلات في الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة الأمد.
  - ضعف في العمليات الحسيّة البصرية أو المعرفية.
  - مشكلات في الترابط البصري الحركي.
  - الصعوبات المكانية.

ومن خصائص الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم كما أوردها كل من دانيالز، هيديري، كوهن، هاوس هالتر، ووايت مور (Danniels, 1983 Hadary, Cohen, Houshalter, and Whitmore,1979) ما يلي:

- يمتلكون مهارات معرفية عقلية مرتفعة.
- يتمتعون بقدرة على حل المشكلات والتفكير المجرّد.
- يمتلكون مهارات لفظية وتواصليّة مرتفعة.

معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية :

ومن معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم حسب دانيالز (1983)، هيديري، كوهن، هاوس هالتر (1979)، ووايت مور، ما يلي:

- وجود مشاكل سلوكية لديهم.
- امتلاكهم مفهوم ذات متدنياً.
- مركز التحكم لديهم خارجي.
- نزعتهم للاتكالية واعتمادية على الآخرين، وقد أشارت (ريم 1995) أن الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم هم اتكاليون ومن ذوي التحصيل المتدني.

ويشير المؤلف إلى وجود سمات فاصلة وفارقة بين الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم، والطلبة العاديين من ذوي التحصيل المُتدني، وإنه يجب الفصل والتفريق بينهما ضروري للمساهمة في معالجة كل منهما على حدة.

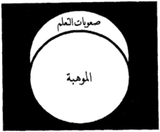
وتجدر الإشارة أنه يمكن استخدام اختبارات ـ وكسلر للأطفال WISC-R والمُعدّل الثالث WISC-III للتعرف على الموهوبين بشكل عام، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، حيث إن الفُروق بين الاختبارات الفرعية؛ والتغيرات أو الاختلافات المتناقضة بين ـ الاختبار اللفظي والعملي ـ غالباً ما تشير وتستعمل للتعرف إلى ذوي الصعوبات التعلمية من الموهوبين.

بينما أشار كل من لوتي (1977)، كاوفمان (1976) وويز 1979، 1993 ,Lutey) (Kaufman, Wees إلى أن معدل الاختلافات للأداء اللفظي لاختبار وكسلر للأطفال: 9.7 نقطة، فقد وجد مريّون آخرون أن المعدّل يصل إلى 18.6 نقطة للطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم.

ويذكر كل من (تالين رونيلز، وسيغلر1995) و(دانيالز 1983، هيديري، كوهن، هاوس هالتر، ووايت مور، 1979) خصائص الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم:

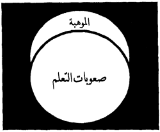
1. يميل الطالب للسؤال في مواد مُحدّدة وذات صعوبة واضحة.
2. يلجأ الطالب للاستفسار حول الدروس التي يستخدم فيها أسلوباً واحداً، سمعياً أو بصرياً وليس الاثنين.
3. يستمر البطء الدراسي وعدم التنظيم رغم مكافأة الطفل وتحفيزه.
4. الطفل يعمل بشكل مُستقل بمجرد أن يتم شرح العملية الدراسية له بوضوح.
5. يوجد لديه ضعف في المهارات والقدرات التي تتضمنها المقاييس الفردية، والجماعية.
6. يعاني الطفل من حصيلة لغوية متدنية.
7. يقبل التحدّي في نقاط القوة لديه.
8. يحتاج الطفل الأسلوب التفريدي الفردي.
9. توجد إمكانية لتعلم الطفل مع أقرانه على أن يتم الأخذ بالاعتبار نواحي القصور والعجز لديه.

ويرى المؤلف أنه بالرغم من أن - اختبارات وكسلر للأطفال - وتطبيقها تعتبر أداةً مُفيدة لاكتشاف الصعوبات التعلّمية لدى الموهوبين، ولكنها أيضاً يمكن أن تخفي وراءها الصعوبات، إلا أنه في الوقت نفسه فإن المواهب والصعوبات التعلمية يُلغي بعضها بعضاً، وتجعل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون وكأنهم عاديون في مستوى الوسط، ونستطيع التعبير عن هذا المعضلة بالشكلين رقم (4/1، 4/2).



شكل رقم (4/1)

كيفية إخفاء الموهبة لصعوبات التعلم



شكل رقم (4/2)

كيفية إخفاء صعوبات التعلم للموهبة

التشخيص التكاملي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

اقترح كل من برودي وفوكس (Brody & Fox,1983) أن يستعمل أسلوب مُتعدّد الجوانب وشُمولي للتعرّف إلى الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّم، وهذا الأسلوب متعدّد الجوانب يتضمّن:

- اختبارات وكسلر للذكاء III الثالث المتطوّر.
- اختبارات التحصيل والإنجاز.
- تقارير المعلمين.
- ملاحظات أولياء الأمور.
- اختبارات الإبداع.
- المقابلات مع الطالب.

وما يزال موضوع التعرّف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم موضوعاً صعباً، وسيستمر كذلك شفافية الموهوبين وحساسيتها، والرغبة في النظر للخصائص المرئية لأولئك الطلاب، كل ذلك سيساعد في اكتشاف الموهبة.

الاختلاف حول الخدمات المقدمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يوجد اختلاف بين المختصين عند وضع البرامج الخاصة بهذه الفئة، وقد تولد عن ذلك الاختلاف وجود اتجاهين:

الاتجاه الأول: بحيث يكون الاهتمام موجهاً نحو الموهبة؛ إن البرنامج يجب أن يُركّز على اعتبار الطفل موهوباً أوّلاً وبجانب ذلك مساعدته في تلبية احتياجاته الخاصة المتعلقة بوجود الصعوبة التعلمية لديه، والتركيز الأساسي على نقاط القوة، والتركيز الثانوي يكون حول الحد من الصعوبة التعلمية لديه وتعبير الطالب الإبداعي عن نفسه.

الاتجاه الثاني: يكون الاهتمام موجهاً إلى الصعوبة التعلمية؛ وبالرغم من أن الصعوبة التعلمية تخلق صعوبات مُختلفة؛ لذلك فإن البرنامج يجب أن يُركّز على اعتبار الطفل ذا صعوبة تعليمية أولاً وهؤلاء يُشكلون الأولوية في برامج الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّمية.

ويجب الانتباه عند وضع البرامج لهذه الفئة التي يجب أن تختلف من حيث النوع والمضمون والمدى، من مجموعة إلى مجموعة أخرى من أولئك الأطفال. فقد تحتوي على:

1. التسريع.
2. الإثراء.
3. تكوين المجموعات.
4. الأساليب الإرشادية.
5. الوصول إلى تحصيل وإنجاز أعلى.
6. تطوير مستوى الإبداع أو المهارات العقلية الأخرى.



وقد أشارت العبادي (2008) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول: ما أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية كل من مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

السؤال الثاني: ما أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين الذكاء والبرنامج التعليمي؟

وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة من الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان، تم توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكان عدد أفراد كل مجموعة (11) طالباً وطالبة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى نموذج حل المشكلة الإبداعي، تتضمن (18) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً وحصتين في كل منها.

تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج بوصفه اختباراً قبلياً. وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين بوصفه اختباراً بعدياً، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي. ولمعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، تم استخدم تحليل التباين المشترك حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، وتعزى إلى البرنامج التعليمي.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي (CPS) ونسبة الذكاء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج التعليمي قد كان

متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من (115 ـ 124) والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم على ذلك، وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستقصاء أثر متغيرات أخرى كالجنس، والمستوى الصفي، ومستوى الذكاء وغيرها.

وعلى أية حال؛ فأياً كان البرنامج المستخدم فإنه يجب أن يتضمّن بعض المكوّنات والعناصر الخاصة التي ترتكز على احتياجات خاصة تتصل بحالة الصعوبة، وتنحو نحو تنمية نقاط القوة للطالب نفسه.

تكييف أساليب تعلم الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم:

لا يخفى أن أسلوب التعلم الذي يستخدمه الطالب له تأثيره المباشر على نوعية المعلومات التي يحصلها وعلى درجة احتفاظه بها، فكلما كان أسلوب التعلم غير مباشر وغير معتمد على الأمور المحسوسة كلما كان الحال أفضل.

ولذلك فإن المدرسة بما فيها من معلمين ومعلمات معنية بتزويد طلبتها بأساليب تعلم فعالة وتطوير الأساليب التقليدية الشائعة لديهم، وقد تجد المدرسة باستخدام طلبتها ومعلميها لشبكات الإنترنت وما تقدمه من طرق منظمة ومتطورة عوناً كبيراً لها في تحسين سوية التعلم.

بيّن الإمام والجوالده (2010 ـ ج) أن التعلم هو تعديل في السلوك ـ تغير في الأداء ـ طبقاً لشروط خاصة منها الدافعية والممارسة، والمقصود هنا في الأداء أنه جملة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف تعليمي يمكن تسجيلها، متابعتها، وقياسها، والتعلم نفسه لا يمكن رؤيته وإنما يستدل عليه من آثار حدوثه، فلا يمكن أن نرى ما يجري داخل الفرد إذا وضع في موقف تعليمي معين وإنما نحكم عليه أنه اجتاز الموقف التعليمي من خلال الأداء، وليس كل تغير في الأداء يعتبر تعلماً فقد يكون التغيير ناتجاً عن النضج سواء أكان عقلياً أو جسمياً أو اجتماعياً أو انفعالياً.

والتعلم هو تلك الطريقة التي فيها يحدث عملية التكيف Adaption من خلال الخبرة ويذكر جون ديوي أن التربية خبرة ناشئة عن خبرة تؤدي إلى زيادة خبرة، ويذكر المؤلف أن الخبرة لها جذور ولها ثمار، فعندما يمر الفرد بخبرة معينة لتعلم شيء ما فإن تلك الخبرة إذا تم تدعيمها مراراً وتكراراً بطرق واستراتيجيات متنوعة فإنه يتكون ارتباطات عصبية في التنظيمات العليا بالقشرة الدماغية مسؤولة عن الاستفادة من تلك الخبرة في تعلم جديد، كما أنها مسؤولة عن استمراريتها، والخبرة الإيجابية تؤدي إلى احتمالية ظهور نفس النمط من السلوك المؤدي إلى النجاح، وفي المقابل فإن الخبرة السالبة تؤدي إلى إعادة بناء الموقف حيث يستجيب الفرد بصورة تكفل له تعلم ما يتضمنه ذلك الموقف.

والتعلم يبدأ منذ مرحلة الرضاعة، فعندما يصيح الرضيع فإن هذا دلالة على الانتباه إليه والبحث عن سبب الصياح، وفي الطفولة المبكرة يتم تعلم عادات حركية كثيرة، كمسك الأشياء والوقوف دون مساعدة، ولبس الثياب والأحذية، كذلك يتم اكتساب بعض المهارات اللفظية، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تعلم حل بعض المشكلات البسيطة، مثل اختفاء الطفل وراء كنبة الصالون من شخص يعاكسه، أو الصعود على كرسي لتناول شيء محل اهتمامه، فالإنسان هو أكثر المخلوقات حاجة للتعلم، كما أنه أقدرها على التعلم.

وأشار الإمام والجوالده (2010 ـ أ) إلى أساليب التعلم والشخصية أنه يجب الاهتمام بها، فبدلاً من تصنيف الأطفال ينبغي التركيز على اهتمام وميول واستعدادات الأطفال وعندئذ تصبح عملية التعلم والتعليم أسهل وأيسر على الأطفال والمعلم أيضاً، والمعلم الناجح هو الذي يخطط لمواقف التعليمية، بحيث يجعل الأطفال نشيطين مسرورين، سعداء بإجراءات الموقف التعليمي، يعزز أداءهم ويبين لهم أهمية ما يتعلموه في حاضرهم ومستقبلهم، وتلعب المحبة والمودة والعلاقات الاجتماعية دوراً مهماً في عملية التعلم، فقد أجمعت الدراسات على أن إشباع الحاجة للقبول والولاء والانتماء يبعث على الرضى عن النفس ويدفع على بذل المزيد في مجابهة النفس من أجل العطاء.

ويبين البوسعيدي (1999) أن أسلوب التعلم سمة شخصية وطريقة عمل تختلف من فرد لآخر، وأن أفضل طريقة للتعلم لدى الفرد هي التي تشجعه وتستثير فيه الدافعية للعمل والمثابرة، وهناك مجموعة من التصنيفات لأساليب التعلم، حيث يصنفها **مان وزملاؤه** في ثمانية أساليب هي: المساير، المعتمد القلق، المستقل، الصامت، الشجاع، المتصيد للأخطاء، الملفت للانتباه، المحبط.

أما **جراشا ورتيشمان** فيصنفان أساليب التعلم إلى ستة أساليب هي: الاستقلالي، الاعتمادي، التعاوني، الهزولي، التشاركي. أما **وتكن وزملاؤه** فيصنفونها إلى أسلوبين؛ المستقل عن المجال، والمعتمد على المجال. ويصنفها أوينز وبارنز إلى التعاوني والتنافسي والفردي.

أما **كولب** فقد صنف التعلم إلى أربعة أساليب متدرجة في الصعوبة وتنتقل تدريجياً من المحسوس إلى المجرد وهذه الأساليب هي أسلوب الخبرة المباشرة، وأسلوب المشاهدة التأملية، وأسلوب التجريب النشط، والأسلوب القائم على التعلم المجرد (Blak,1996).

ومن الجدير ذكره أن ما يتم تدريب الحيوانات عليه من سلوكات أو حركات معينة لا يمكن أن نطلق عليه تعلماً، وإنما يمكننا القول بأن هذا السلوك أو الإتيان بالحركات المعينة ما هو إلا تنميط، والفرق بين التعلم والتنميط فرق جوهري حيث إن نتائج التعلم لا تكون مدمرة بين المعلم والمتعلم، أما التنميط فقد تكون نتائجه مدمرة خاصة إذا كان ما بين الحيوان والإنسان وأحس الحيوان بأن الإنسان قد أخل بالعقد المبرم في تشكيل هذا التنميط، فالحيوانات توجد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية تكفي لإشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف في بيئتها المحيطة، والبيئة في هذه الحالة محدودة، ضيقة، ثابتة نسبياً، أما الإنسان فيولد ولديه القليل من الأنماط الموروثة، والدليل هو عجزه عند ميلاده عن تلبية متطلبات حياته المادية والاجتماعية، لذا تطول مدة حضانته ورعايته لتمكنه من تعلم سلوكيات تلبي رغباته ودوافعه وتعينه على العيش في بيئة إنسانية متغيرة تتطلب مرونة عالية في التكيف.

من هذا المنطلق ينبغي أن تتبلور أمامنا سبعة أسئلة على النحو التالي:

1. ماذا يتعلم الموهوب ذو صعوبات التعلم؟ المعارف والاتجاهات والمهارات.
2. كيف يتعلم الموهوب ذو صعوبات التعلم؟ باستخدام استراتيجيات التعليم المتباينة.
3. لماذا يتعلم الموهوب ذو صعوبات التعلم؟ يتعلق بتكاملية الأهداف.
4. متى يتعلم الموهوب ذو صعوبات التعلم؟ يتعلق بدافعية المتعلم.
5. من يعلم الموهوب ذا صعوبات التعلم؟ الأخصائي والمعلم كقدوة ونموذج.
6. من المتعلم الموهوب ذو صعوبات التعلم؟ عمر الطالب واستعداداته وميوله وقدراته واتجاهاته.
7. أين نعلم الموهوب ذا صعوبات التعلم؟ المباني المدرسة والبيئة المستجيبة.

إن التعلم عملية تنظيمية ونمو، كما أنه نشاط ذاتي، وتعايش، وحصيلة للبيئة ،وتنظيم للخبرة، وتكيف، ويؤثر على سلوك المتعلم، ويتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعانٍ، وأفكار وميول، وعواطف واتجاهات، واستعدادات وعادات ومهارات وقدرات، سواء يتم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة غير مقصودة، فعندما يسمع الأطفال أغنية ما دون قصد حفظها يجدون أنفسهم بعد الانتهاء من الأغنية يرددونها، والنفور من شيء ما ارتبط بظروف مقززة، نفور مكتسب عن طريق التعلم، والخوف من الحيوانات نتيجة حادث عارض خوف مكتسب متعلم، في ضوء ذلك يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بالمفهوم الواسع.

الاتجاهات التي فسرت التعلم:

تعددت تفسيرات التعلم من خلال مجموعة كبيرة من الاتجاهات التي يصنفها البعض إلى ثلاثة:

أولها: يرى أن التعلم يتم على المستوى السلوكي حيث إن أصحاب هذا التوجه يرون أن المثيرات ترتبط ارتباطاً عصبياً بصورة أو بأخرى بالاستجابات.

ثانيها: يرى أن التعلم يتم على المستوى المعرفي.

ثالثها: يرى أن التعلم يتم على المستوى الاجتماعي، وفي هذا الإطار نستعرض مجموعة من الاتجاهات التي ساهمت في تفسير عملية التعلم.

1. الاتجاه السلوكي:

ربط هذا الاتجاه بين مصطلحين أساسين من أبرز مصطلحات علم النفس وهما التعلم والسلوك، حيث بين أن التعلم هو تغير في السلوك ثابت نسبياً ناتج عن الخبرة والممارسة، والسلوك هو كل ما يصدر عن الكائن الحي من قول أو فعل.

منطلقات السلوكيين:

- التعلم هو نتاج المثيرات الخارجية.
- التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.
- العادة: مجموعة متناغمة من الاستجابات تؤدي وظيفة واحدة مثل القيادة.
- التربية: التغير إلى الأحسن.
- التعلم: التغير نحو الفضائل أو الرذائل لإضافة خبرة جديدة.
- التغير: اكتساب خبرة جديدة أو عادة جديدة (مثل ممارسة الرياضة)، التخلص من بعض العادات (مثل إلقاء القمامة في الشارع)، تعديل بعض العادات (مثل تصويب الأخطاء في لفظ بعض الحروف).
- توجه: اقتران بين المثير والاستجابة.
- التكرار: مجموعة مركبة من الاستجابات لتعلم استجابة مركبة.

مبادئ الاتجاه السلوكي:

- لكل مثير استجابة وليس للكائن الحي خيار في ذلك.
- التعلم عملية آلية أوتوماتيكية يخضع لبعض الشروط لإحداثه.
- إنّ ما نعمله نتعلمه.
- الممارسة: التدريب أساس لاكتساب المهارات، ويؤدي إلى الإتقان.

- التعزيز: يثاب الكائن الحي على نسبة من الاستجابات الصحيحة، أو إزالة منبه ما يُمكن من احتمالات ظهور الاستجابة الصحيحة.
- الدافعية: قوة ضرورية ولازمة حتى يتعلم المتعلم.

تطبيقات تربوية للاتجاه السلوكي:

- **التعزيز الإيجابي:** إدراك أن ما يكون معززاً للطالب قد لا يكون معززاً لطالب آخر.
- **التشكيل:** إيجاد سلوك جديد عن طريق تعزيز كل خطوة تؤدي إلى تعلم السلوك.
- **الاقتصاد الرمزي:** حصول الطالب على علامات رمزية يمكنه أن يستبدلها.
- **التعاقد السلوكي:** يرى المؤلف أن التعاقد السلوكي له هدف آني ومستقبلي؛ فالآني يتمثل في اتفاقية لفظية ـ بين الوالد والابن، وبين المعلم والتلميذ، وبين الفاحص والمفحوص ـ حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من (الابن، أو الطالب، أو المفحوص)، ونوع المكافأة من (الأب، أو المعلم، أو الفاحص) ويلتزم فيها الطرفان التزاماً صادقاً، والهدف المستقبلي يتمثل في الوصول (بالطالب، أو المفحوص، أو الابن) إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الفرد ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح.
- **الانطفاء:** منع لتعزيز مما يؤدي إلى انخفاض في معدّل السلوك.

2. الاتجاه المعرفي:

اهتم هذا الاتجاه بتفسير الأشكال التشابكية في عملية التعلم والتي فيها الدور الرئيس للإدراك والمعرفة أو العمليات المعرفية ـ كيفية تمثل الأفراد للمعلومات وتخزينها واستدعائها وتوظيفها ـ تلعب دوراً مهماً في التعلم.

منطلقات المعرفيين:

- المعرفة للتفكير، واستقبال المعلومات الحسية وتحويلها وتخزينها واستدعائها وتوظيفها.

- مصادر المعلومات.
- توظيف المعلومات لاتخاذ قرارات لإدارة الحياة.
- الأنشطة العقلية في تشكيل وتعديل السلوك والارتقاء بالبيئة.
- البيئة مصدر ثانوي في التعلم.

مبادئ الاتجاه المعرفي:

- تنظيم المجال الإدراكي: في إطار مبدأ الكل "أكبر وأهم من مجموع أجزائه".
- إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء ـ التقدم من الكليات البسيطة إلى الأجزاء ـ.
- التعلم القائم على الفهم ـ لا التعلم الأصم ـ منطلق لإدارة الحياة.
- تقديم التغذية الراجعة المعرفية.
- الدافع للتعلم هو وسيلة الفرد لتحقيق أهدافه.
- الأنشطة العقلية مبدأ للمرونة الذهنية.
- الخبرة السابقة أساس لإدراك تشابكات الموقف الحالي وتحديد عناصره المتباينة في إطار المعلومات المتوافرة، والوسط الاجتماعي للمتعلم.
- الإنسان كل متكامل في العملية التعليمية ـ مع الأخذ في الاعتبار ـ عقلياً وجسمياً وروحياً وعاطفياً وثقافياً المجتمع وحضاريته.
- الفرد مزود بإمكانات وراثية لمعالجة وتنظيم المعلومات بطرق متباينة ويرى المؤلف بأنها قد تتأثر بمحيط الفرد.
- وجود آلية للضبط في عملية الترميز والمعالجة والتخزين والاستدعاء.

3. الاتجاه الاجتماعي:

نحى أصحاب هذا الاتجاه عن فكرة كون التعلم لا يحد إلا بالعمل، وأقروا أن التعلم يمكن أن يحدث بملاحظة ما يفعله الآخرون، وقد يحدث عن طريق الاستماع عن ما يعمله الآخرون، والتعلم في نظرهم هو تعلم تكيفي فعّال.

منطلقات الاجتماعيين:

- الإشراط بالعبرة Vicarious Conditioning أو الإشراط بالملاحظة.
- الحتمية التبادلية: البيئة والسلوك كل منهما يؤثر في الآخر.
- البيئة والسلوك والعمليات النفسية للفرد مكونات الشخصية الفاعلة.
- التعلم بالملاحظة مصدر قوي للتنبؤ الاجتماعي.

مبادئ الاجتماعيين:

- التنظيم الذاتي: القدرة على التحكم في السلوك.
- ملاحظة الذات.
- الحكم في ضوء المعايير.
- الاستجابة الذاتية والتعاقد السلوكي الذاتي.
- معرفة واقعية عن نفسك.
- معايير مناسبة.
- مكافأة الذات.
- تقليل التفكير عندما تخفق.

خطوات التعلم بالملاحظة أو النمذجة:

- الانتباه.
- الاحتفاظ.
- إعادة الإنتاج: ترجمة الصور الذهنية والرموز اللفظية إلى سلوك.
- الدافعية: ما توفره البيئة من ثواب وعقاب يحدد احتمال حدوث السلوك.

بيئة التعلم الخاصة بالموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة:

إن القائمين على رعاية الموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة من معلمي الصفوف العادية، والخاصة، أن يساعدوا في تأمين الوسائل التكنولوجية الخاصة بتلك الفئة من الطلبة؛ ليس فقط لإتاحة الفرصة أمام الموهوب ذي الإعاقة المتعددة للأداء الطبيعي

الفعّال فقط، بل أيضاً لتنمية مواهبه وطاقاته إلى أقصى الحدود الممكنة. وهناك قائمة تتضمّن المستلزمات والوسائل المساندة التالية:

- كراسٍ أو عربات كهربائية مُتحركة.
- سمّاعات صوتيّة.
- قراءة بالشفاه.
- لغة الإشارة.
- تدريب على طريقة بريل للمكفوفين.
- كُتب دراسية بحروف بريل.
- أقراص مغناطيسية.
- مُسجلات كهربائية.
- آلات كاتبة بطريقة اللّمس.
- أطراف آلية واصطناعية تعويضية لأعضاء مفقودة.
- فراشٍ للرسم والألوان.
- مسّاكات أو معلقات أقلام.
- أجهـزة حواسـيب (كومبيـوترات): ومـن الأمثلـة علـى مثـال فوائـد الـتعلم بالحاسوب؛ هو أسلوب وطريقة فيرسا بريـل (Versa Braille) التي سمحت للطلبـة بكتابـة حـروف بالإنكليزيـة وترجمتهـا إلى حـروف بريـل الخاصـة بـالمكفوفين؛ أو بالبـدء بحـروف بريـل ثـم نقلـها إلى الحـروف الإنكليزيـة، وهناك برنامج حاسوبي آخر اسمه: ديجي سبيتش Digispeech فهو برنـامج يُساعد الموهـوبين ذوي الإعاقـات المتعـددة علـى اكتـشاف أخطـاء التهجئـة عندهم وتنمية وعيهم ومعرفتهم بالجمل الصغيرة. ويمكن من خلال برنـامج ـ القراءة العكسيّة ـ صوتياً لقصص الأطفال على الكومبيوتر ـ الحاسـوب ـ، أن تظهر الأخطاء بوضوح للأطفال الذين يُصغون وعلى رؤوسهم سمّاعات آلية لالتقاط الأصوات.

التكنولوجيا والموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

إن أجهزة الحواسيب قد برهنت على إمكانات واعدة لتوسيع مهارات التواصل للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتحسينها حيث إن الأطفال ذوي الصعوبات التعلميّة يعانون من ضعف في مهارات الكتابة اليدوية؛ وضعف في التعبير الكتابي، وبذلك يؤدي الحاسوب لأولئك الطلاب فائدتين مزدوجتين هما:

- التعبير التلقائي الحر.
- الاستقلالية.

وقد أشار كارنين (Carnine,1989) إلى أن ــ التكنولوجيا ــ تستطيع تحرير المدرسين من أسلوب ـ التعليم التلقيني ـ والذي من شأنه أن يخفض الفروقات في الأداء بين الطلبة العاديين وبين أداء الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم، ولغايات تحقيق ذلك فقد استخدم (كارنين) أقراصاً مرنة للفيديو، والحاسوب، لمساعد الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم على أن يتعلموا:

- علوم الأرض.
- الكيمياء.
- الصحة.
- الكسور الرياضية.
- المهارات العقلية.
- المفردات.

أمّا غليزون، بوريرو (Gleason, Boriero, 1990) فقد قارنوا بين تعلم الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم التحليل من معلم خبير مع التعلم من خلال برامج الكومبيوتر ـ الحاسوب ـ، وإن التغير ـ القبلي/ البعدي ـ مع الأستاذ كان من: (51 ــ 83٪) بالمقارنة مع مجموعة الطلبة المتعلمين من الكومبيوتر الذي كان (49 ــ 91٪)، مما يؤكد ضرورة استخدام الحاسوب في تعليم هذه الفئة.

وقد قامت جيمس (James,1993) بتوجيه انتقادات للمعلمين لفشلهم في التمكن من استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد رأت أن هناك فُرصاً متنامية لتطبيقات إبداعية من خلال الحاسوب، ولكنها وجدت غياباً ونقصاً في التواصل والعلاقات ـ بين الجامعات ـ من جانب حيث تستعمل برامج الحواسيب؛ وبين المدارس التي تحتاج إلى تلك البرامج من جانب آخر.

وقد أشارت واغنر (Wagner,1992) أن تطبيقات الحاسوب كعامل مهم لم تدخل المدارس بشكل فعّال كما هو مأمول ومُتوقّع؛ وإن التكنولوجيا يمكن أن تكون عاملاً مُساعداً للموهوبين ذوي الصعوبات التعلم ليتعلّموا ويتواصلوا مع الآخرين، ولكن على المعلمين الأخذ بالاعتبار حاجة هؤلاء الأطفال لإشباع احتياجاتهم العاطفيّة من خلال تدعيم الآخرين؛ باعتبار أن الناس هم مصدر ذلك التدعيم والإشباع.

وذكر أو كونيل (O`Connell,1982) أن الطلبة الموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفي حالات عديدة لا يمكن التعرّف إليهم دون مساعدات أو أدوات تمكنهم من التواصل بالآخرين، وإن بعض أدوات وآلات التواصل، قد تحمل التأثير المبدئي والأوّلي في تدني الاستجابة والتعلم والأداء العقلي وانخفاضها، وبمجرد أن يمتلك الطالب مهارة التواصل فإن إمكانات النمو والتطوير لديه تزداد وتتحسّن بشكل واسع؛ إلى جانب التحصيل والإنجاز والتعبير الإبداعي أيضاً.

وإن الطفل الموهوب من ذوي الصعوبات يجب أن يُحاط بكل المصادر الممكنة ليصبح ماهراً في استعمال أدوات التواصل ووسائله كلها، ودون تلك الوسائل المُساعدة فإن التعبير عن الموهبة يبقى مقموعاً ومغلقاً في داخل الطالب، وإن المعلمين والمشرفين على برامج الموهوبين ليس من واجبهم المساعدة للحصول على تلك المصادر والأدوات فقط، بل من واجبهم أيضاً تفسير وشرح التأثيرات المفيدة لتلك الوسائل والمواهب الكامنة التي يمكن أن تُكشَف وتنمو وتتطور بمجرد أن تزول حواجز الاتصالات والتواصل.

تنمية مفهوم الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن هذه الفئة من الأطفال تعاني من الرفض من الآخرين ووصفهم بصفات سلبية، وتدنّي توقّعات المعلمين، مما يشعرهم أنهم مُختلفون عن غيرهم، وكل هذه المؤثرات مُجتمعة، تجعل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يشعرون أنهم أقل قدرةً وأقل جدارةً من غيرهم من الأطفال، ولوجود مفهوم مُتدن للذات فهذا معناه وجود السّمة الرئيسة للتدني التحصيلي؛ وإن التعامل مع النظرة المتدنية الشديدة للذات عند أولئك الأطفال يجب أن يكون الهدف الضمني لبرنامج للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويعتبر تقدير الذات جزءاً من مفهوم الذات الذي يمكن تعريفه بأنه الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه (Bernstein, 2006)، حيث إن مفهوم الذات يشمل كل الطرق التي يقارن بها الأشخاص أنفسهم مع الآخرين، وتشمل المقارنات الجسمية والعقلية والاجتماعية، في حين يعبر تقدير الذات عن بعد من أبعاد مفهوم الذات (Rice, 1999)، ومن هنا يمكن أن نفسر تقدير الذات من خلال التفسيرات النظرية لمفهوم الذات.

كما تؤكد جميع الاتجاهات النظرية في تقدير الذات كالاتجاه المعرفي، والنفسي الديناميكي، والاجتماعي، والإنساني، بأنها توفر لعلم النفس أساساً نظرياً لتقدير الذات، ويمكن تحويل هذه النظريات إلى واقع تطبيقي من خلال الإفادة من منطلقاتها، حيث إنها توفر للمربين اقتراحات عملية لتحسين تقدير الذات لدى أبنائهم من خلال برامج تعد للرعاية الوالدية الإيجابية ومنها **النظريات التحليلية**، إذ أكد إدلر أن الإنسان يبني شخصيته الخاصة من الوراثة والخبرة. فالوراثة تمده بقدرات معينة، والبيئة تمده بتأثيرات معينة وهذه القدرات والتأثيرات وطريقته في ممارستها، تدل على أن تفسيره لهذه الخبرات يكون بمثابة اللبنات التي يستخدمها بطريقته الخاصة في بناء اتجاهاته نحو الحياة، وهذه الاتجاهات هي التي تحدد علاقاته بالعالم الخارجي، ويؤكد علماء المدرسة التحليلية أن الفرد يكتسب أهم دوافعه عن طريق موقفه

الاجتماعي الثقافي الذي يتمثل في الأشخاص الذين تربطه بهم علاقات شخصية متبادلة، كما أن الفكرة الذاتية تتأثر بالعلاقة التي يكونها الفرد مع أسرته أولاً ثم مع أقرانه.

يرى **التوجّه الإنساني** (Humanistic approach) ممثلاً بروجرز أن نمو الشخصية يبدأ باكراً عندما يشعر الطفل بحاجته إلى قبول الآخرين، وتأثير هذا القبول على تقدير الذات لدى الطفل (Bernstein, Penner, Clarke-Stewart, and Roy, 2006)، لأن الطفل بحاجة إلى اعتبار إيجابي غير مشروط ويكون حساساً له أو يتأثر بأشخاص معنيين مهمين بحياته.

وأشار **ماسلو - التحليل النفسي** - في هرم الحاجات النفسية إلى الحاجة لتقدير الذات، متضمناً أمرين: **الأول:** الحاجة إلى التقدير الذاتي، **والثاني:** تقدير الآخرين. ويتضمن التقدير الذاتي الشعور بالكفاية والمهارة والإنجاز، والاستقلالية والحركة (Engler, 1999). فإحساس الفرد بتقدير الذات والكفاية والقدرة على التغلب على الإحباطات ومشكلات الحياة المختلفة تُساعده على استعادة توافقه النفسي والتصرف إزاء الضغوط والإحباطات المختلفة. ويرى ماسلو أن تقدير الآخرين يتضمن التقبل، والمكانة الاجتماعية والتقدير من الآخرين (Engler,1999). ويرى **روزنبرغ** (1985) أن تحفيز الآخرين للفرد يرفع من تقديره لذاته. فتقدير الآخرين للفرد، وشعوره بأنهم يتقبلونه، يرفع من تقديره لذاته، أما عندما لا يحظى الفرد بتقدير الآخرين فإنه يشعر بالإحباط والضعف والنقص (Engler,1999).

وترى **المدرسة المعرفية** أن مفهوم الذات ينشأ من خلال معالجة الطفل للمعلومات التي ترده لدى تفاعله مع العالم الخارجي وتذويتها، ويعرف **ماركوس وكانتون** مفهوم الذات على أنه نظام البنية المعرفية عن الذات والتي تميز الفرد ويستمدها من الخبرات ذات الصلة الوثيقة بالذات والتي تؤثر بكيفية معالجة المعلومات فيما بعد، وتمثل البنية

المعرفية لمفهوم الذات، جزءاً كبيراً من المعلومات التي يتم اختيارها من خبرات الحياة (Mayer and Sutton, 1996)، أما تقدير الذات فينشأ من خلال تقييم هذه البنية المعرفية.

وقد أشارت **الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال** أن تقدير الذات لا يعتبر فطري المنشأ، إنه شيء يبدأ مع الطفل من خلال الخبرة، ومن خلال التعامل مع الآخرين والتفاعل مع العالم (بيكارد، 2001) فكل الأحداث ذات تأثير على معتقدات الفرد الأساسية فالخبرات السلبية تزيد من التأثير السلبي على تقدير الذات والخبرات الجيدة والإيجابية ذات تأثير إيجابي على تقدير الذات (Seymour, 1998).

فتقدير الذات عند الفرد يتأثر بعدة عوامل (داخلية وخارجية)، **فالخارجية** تتبع من اتجاهات الآخرين المحيطين به، فتتشكل نظرته لذاته بناءً على نظرة الآخرين له، وتقبلهم له والتفاعل معه، أما **العوامل الداخلية** فهي خاصة بالفرد نفسه، وبالكيفية التي يراها، ويقيم نفسه بها، فموافقة الآخرين تعتبر ضرورية لإثبات الكفاية وقيمة الذات عند الفرد (Coopersmith,2002)، إضافة للعوامل السابقة هناك عوامل أخرى منها ما هو متعلق بالمرحلة العمرية للفرد، كجنسه، وترتيبه بالأسرة، وتقييمه للكفاية المدركة، والذات المثالية، (الاستقلالية ـ الاعتمادية)، إضافة للأصدقاء، والمدرسة، ونمط التنشئة الأسرية (الشوارب، 2005؛ Branden, 1992).

ولقد أثبتت نتائج الدراسات الطولية أن الأطفال الذين لديهم ثقة بأنفسهم يشعرون بقيمة إنجازهم بواقعية، يتعرضون بشكل أقل حدة إلى نمط العلاقات المؤذية، في حين أن النقد الدائم للطفل، ورفض التحاور يقلل من إحساسه بذاته، واحترامه لها، ويتركه ضعيفاً باحثاً عن الاهتمام والاحترام، والتقبل، بغض النظر عن الثمن، وبالتالي فإنه قد يكون نتيجة لذلك عرضةً للإساءة (حمّاد ودودين، 2003).

وقد ذكر **ماكاي وفانينج** (2005) بأن تقدير الذات Self-Esteem يعد أمراً ضرورياً من أجل سلامة الإنسان من الناحية النفسية ومركزياً في حياة الفرد إضافة إلى

كونه ضرورة عاطفية، فدون وجود حد أدنى من تقدير الذات، تصبح الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، ويرى الدريني وسلامة وكامل (1981) أن تقدير الذات الإيجابي هو أن يُكّون الفرد رأياً طيباً عن نفسه وعن احترام الآخرين له يؤدي إلى الشعور بالجدارة وتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان. ووصف ماكاي وفانينج (2005) تقدير الذات على أنه تقدير الشخص لنفسه ولأهميته، وجعل تصرفاته وسلوكه محسوباً لنفسه، والتصرف بمسؤولية تجاه الآخرين، بينما يرى بيكارد (2001) أن تقدير الذات هو مفهوم تقييمي يعتمد أساساً على كيفية اختيار الفرد للخبرات التي تعزز تقديره لنفسه أو العكس، ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية، حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية، وأحكام الأهل والأقران على إنجازاته، وعقد المقارنات بين الفرد والآخرين، وتلقي الاستحسان أو الاستهجان الخارجي من الآخرين.

وعرف بيرنز (Burns, 1993) تقدير الذات بأنه قدرة الفرد على أن يحب نفسه ويحترمها عندما يفشل تماماً كما يحبها ويحترمها عندما ينجح، وهو أكثر من مجرد شعور طيب تجاه الذات والتفاخر بالإنجازات، حيث يتعلق بالطريقة التي نحكم بها على أنفسنا (سليمان، 2005). ويشير بولتر (Butler, 1990) إلى أن هناك عاملاً آخر يتخلل العلاقة بين تقدير الفرد لذاته وظروفه في الحياة، وهو الذي يحدد قدر ما يمتلكه المرء من تقدير الذات وهو أفكاره وموقفه من خبراته، فيتغير تقدير الذات بتغير مفهوم الذات وباختلاف المواقف أيضاً، فقد يقدر الفرد نفسه تقديراً عالياً فيما له صلة بعلاقاته مع بالآخرين، ويقدر نفسه تقديراً منخفضاً في المواقف التي تتطلب الذكاء والقدرة العقلية، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في إنجازه لعمله، إن أفضل طريقة لاكتساب تقدير ذات مرتفع هي معرفة الفرد لذاته وتقبلها، فلن تكون آنذاك قيمته

مرتبطة بأمزجة الآخرين، إنما على أساس اختياراته هو وبناءً على ما يعرف هو وما يمتلكه من قدرات (Kuanuer,2002).

تتمثل أهمية تقدير الذات للطفل الموهوب ذي الصعوبة التعليمية في تأثيرها على مقدرته في التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وفي قدرته على السيطرة، وإنجاز المهمات التي يقوم بها، أو التي تطلب منه والقدرة على تجاوز الصعوبات التي تعترضه، كما أن معرفة المربين وأولياء الأمور، بمستويات الدافعية للتعلم وتقدير الذات يسهم في زيادة معرفتهم بأطفالهم، وفي بناء توقعات حقيقية عن هؤلاء الأطفال وعن سلوكهم، ويساعد المربين في تصميم البرامج والأنشطة بناء على احتياجات الأطفال طبقاً لمبدأ الفروق الفردية (Gross& Sleap,2001)، وتبرز أهمية الذات في تكوين شخصية الفرد، ونموها نمواً سليماً ، حيث يرى فرويد أن بناء الشخصية بناءً سليماً يتحقق من خلال إحداث نوع من التوازن بين:

- رغبات ألهو ID الذي يمثل الحاجات الأساسية والرغبات والغرائز، التي يسعى الفرد دوماً لإشباعها.
- والأنا Ego، الذي يمثل السلطة الإرادية للشخصية الكلية ويبقى خاضعاً لرغبات ألهو.
- ونمو الأنا الأعلى Super Ego، الذي يعد الممثل الداخلي للقيم والمبادئ والأخلاق، أي هو الجانب المثالي.

ويسعى الفرد إلى إشباع رغباته بقدر كاف دون أن يشعر بالإحباط، و يفعل ذلك دون أن يصاب بالضرر وبطريقة تساعد على شعوره بأنه شخص مقبول، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق التوازن ينمو لدى الفرد قدر مقبول من مفهومه لذاته Self Concept، أي تتولد صورة عن نفسه مقبولة له يحبها ويرضى عنها، ومن هذا المنطلق يتكون لديه تقدير ذات Self -Esteem.

ويعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية ومن أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، ويؤثر مفهوم الشخص عن ذاته تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي (Waltermire,1999).

وقد أجرى الإمام والجوالده (2010 ـ أ) دراسة هدفت التعرف على الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، حيث استقرت العينة النهائية باستخدام اختبارات للفرز وبالطريقة العشوائية (ن= 10) من الطلبة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و(ن= 10) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، (ن= 10) من الطلبة العاديين، حيث استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس الرهاب المدرسي، وقد تم التأكد من صدق وثبات هذه الأدوات، وعولجت البيانات باستخدام الإحصاء اللابرامتري، المتمثل في تحليل التباين لكروسكال واليز، واختبار مان ـ ويتني، وأبرزت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، المجموع الكلي) وهذه الفروق كانت لصالح الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بالمجموعات الأخرى، ولصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في مقياس الرهاب المدرسي وهذه الفروق كانت في اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بالمجموعتين الأخريين، وفي اتجاه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بالعاديين، وتوصي الدراسة بضرورة وضع برامج تدريبية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والحد من الرهاب المدرسي لدى الفئات المتباينة من ذوي الإعاقات.

إن مفهوم الذات بالإضافة إلى أنه يتأثر بالتغذية الراجعة من الآخرين، فهو أيضاً يرتكز على تقييم واقعي لمهارات الشخص أو الطالب وتحصيله لذاته ونفسه، وبناء على

ذلك؛ فإن نشاطات البرنامج يجب أن تتوجه ليس فقط إلى مساعدة أولئك الأطفال الطلاب؛ لإحراز الإنجاز وإنما تتوجه نشاطات البرنامج إلى (تقدير القيمة) لتحصيلهم وإنجازاتهم.

وقد وجد نيلسون، ومورتورف ـ آلبيرت (Nielson and Mortorff- Albert, 1989) أن هناك تحسناً لافتاً ومُلاحظاً في مفهوم الذات للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج الموهوبين أو برنامج صعوبات التعلم؛ عند مُقارنتهم مع الطلبة الموهوبين المسجّلين ببرامج الصعوبات التعلمية فقط.

وأن تقديم البرامج والخدمات المناسبة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تُساهم في تحسين مفهوم الذات لديهم وإكسابهم الثقة ليصبحوا مؤهّلين ومقبولين في تلك البرامج.

وإن تقييم ارتفاع مستوى مفهوم الذات لديهم يمكن أن يسهم في رفع الدافعية للإنجاز والدافعية للتحصيل.

المهارات الاجتماعية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون لنشاطات اجتماعية مع طلاب آخرين أذكياء ومُبدعين ولديهم صعوبات مُماثلة واهتمامات حتى لا يشعروا وحدهم بشعورهم وصعوباتهم، وإن تدعيم الأقران ومجموعات الرّفاق ضرورياً ويشكل ذلك التدعيم الحل الفعّال لمشكلات مفهوم الذات.

المشكلات الاجتماعية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يشير كل من هالفيرسون، وفيكتور (Halverson and Victor, 1976) إلى مجموعة مهمة من هذه المشكلات وهي:

- الافتقار إلى القيادة بسبب غياب الخبرة؛ فإن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون قيادة اجتماعية من الآخرين حتى لا يواجهوا رفضاً وعُزلة.
- محاولة إبراز ذواتهم بنوع من الغرور الدّفاعي.
- يفرضون أنفسهم على الجماعة أو المجموعات، أو الانسحاب كلياً.

- لديهم حالة انهزام نفسي كطريقة للتكيف، وهذه الاستراتجية غير ناجحة للكثير من الطلبة وخصوصاً المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يرغبون في أن يكونوا جزءاً من المجموعة.
- الحاجة إلى التدريب على مهارات الشفافية؛ والتعاطف مع الآخرين.
- عدم قدرتهم على تفهم مشاكلهم ومشاعرهم.

يرى المؤلف أن الحوارات الجماعية ضمن مجموعات تسهم وتُشجّع في فتح قنوات التواصل بينهم وبين أقرانهم العاديين والموهوبين، وتساعد في فتح طرق جديدة لتنمية وتطوير المهارات الاجتماعية وعلاقات اجتماعية والتمتع بالشفافية الحسيّة نحو الآخرين عند الطلاب نحو الموهوبين ذوي الصعوبات.

الفصل الخامس

الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة.
- طرق الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- محكات التعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- قضايا ذات علاقة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الخامس
الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

بيّن جاردنر (Gardner,1993) أن مفهوم الذكاء يعد من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس والتربية، وغيرهم، وقد حظيت باهتمامهم، وأخذ كل واحد منهم بصفته الخاصة يفسره من منظور إطار عمله، وإطار النظرية التي يتبناها، الأمر الذي أدى إلى ظهور نظريات عديدة لتفسيره، من بينها: نظرية الذكاء المتعدد، أو ما تسمى الأشكال المتعددة للذكاء، وظهرت هذه النظرية كبديل عن نظرية ستيرنبرغ والتي تسمى النظرية الثلاثية في الذكاء، وقد قدمها جاردنر وزملاؤه من جامعة هارفارد، واستمدها من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية، ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، هذا ويشير التتبع التاريخي لنظرية الذكاء المتعدد إلى أن تعريف جاردنر للذكاء اشتمل على جزأين أساسيين:

الأول: يتمثل في الكفاية الفكرية البشرية التي تبدو لدى الأفراد في مهارات حل المسائل، وتمكينهم من حل المسائل الأصيلة، ومواجهة الصعوبات التي يتعرضون إليها.

الثاني: يكمن في قدرة الأفراد على إبداع منتج فعال، الأمر الذي يؤسس لاكتساب معرفة جديدة (Gardner,2003).

ومن المعروف لدى السيكوميتريين أن الأدب التربوي قد عرف الذكاء بشكل ضيق، مؤكداً حقيقة مفادها أن كل طفل يمتلك سبعة ذكاءات على الأقل، وهو قادر على تطويرها إلى مستوى أعلى. إلا أن الأطفال يبدأون منذ سن مبكرة ما أطلق عليه جاردنر (Gardner,1983) بالميول لذكاءات محددة، ومن المحتمل أن يؤسسوا طرائق تعلم تتناسب مع ذكاءات معينة أكثر من غيرها في الوقت الذي يبدأون فيه سن

الدراسة، ومنذ ذلك الوقت أصبح المربون مهتمين بهذه النظرية كوسيلة فاعلة لتحسين عمليات التعليم والتعلم بطرق متعددة.

وقد وسعت نظرية الذكاء المتعدد نظرتها للاختلافات بين البشر في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما يسهم في إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل نوع من أنواع الذكاء المتعدد بالظهور، والتبلور في إنتاج ذي معنى يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه (Merritt, 2001).

ومما يجدر ذكره أنه قبل ظهور هذه النظرية كان يستخدم أسلوب واحد في التعليم، وحيث إن وجود الذكاء المتعدد واختلافه لدى الطلبة في الفصل الدراسي الواحد، يقتضي اتباع أساليب وطرائق تعليمية متنوعة لتحقيق التواصل مع كل الطلبة المتواجدين في الفصل الدراسي، حيث كانت الممارسات التربوية والتعليمية تهمل في السابق العديد من قدراتهم وإمكاناتهم التعليمية، لذلك أشار جاردنر (Gardner,1999) إلى أن مقياس معامل الذكاء (IQ) لا يأخذ بعين الاعتبار سوى جزء يسير من قدرات المتعلم، كالقدرات اللغوية، والقدرة المنطقية الرياضية، وفي الوقت نفسه يهمش قدرات أخرى عديدة لا يمكن تجاهل قيمتها في المجتمع، وقد جاءت نظرية الذكاء المتعدد لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات العقلية للمتعلم التي لا تأخذها مقاييس الذكاء بعين الاعتبار.

ومع مرور الوقت أصبحت النظرية أسلوباً معروفاً لاستكشاف أساليب التعليم والتعلم المناسبة لكل فرد، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب تقييم المعلمين والطلبة على حد سواء. وقد تبنت هذه النظرية العديد من المدارس في الولايات المتحدة، وكندا، وأستراليا، حيث تم تنظيم بيئاتها المدرسية وأساليب تدريسها ومناهجها وطرق تقويمها وتدريب معلميها وفق هذه النظرية، وكثر الباحثون المؤيدون للتطوير المهني المسند إليها.

ومن الناحية التاريخية كانت وجهات النظر التي تدور حول الذكاء تتمحور حول قطبين متناقضين هما:

- **الطرف المحافظ تسود لديه النظرية الأحادية للذكاء**: وهي وجهة النظر التي تصور القدرات العقلية على أنها فطرية تعود للوراثة أكثر مما تعود إلى التربية، لذا يُعد الذكاء تبعاً لذلك عبارة عن كيان عقلي موحد مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية وينعكس في اختبارات الذكاء المقننة التي تُصنف الأشخاص على أنهم ذوو قدرات عقلية مرتفعة أو منخفضة أو متوسطي الذكاء حسب منحنى التوزيع الاعتدالي.
- **وفي الطرف النقيض تقع فكرة الذكاء الديناميكي المتعدد لعلماء النفس المعرفيين**: الذين يفترضون أن الذكاء سلسلة من العمليات العقلية الواسعة التي تشمل أشكالاً مختلفة من عمليات التفكير، وهم بذلك يستندون على افتراضين هما:

أولاً: أن النمو العقلي ديناميكي وذو وجوه متعددة وأنه لأمر مضلل أن نحول عملية الذكاء إلى أرقام و في شكل واحد.

ثانياً: أن استخدام نسبة الذكاء بشكل قصري كمؤشر على القدرات العقلية يقلل من قيمة الإمكانات (الطاقات الكامنة) المتعددة الموجودة داخل الفرد، كما أنه يخفق في التنبؤ بالنجاح في البيئات غير الأكاديمية ويتنبأ بدرجة مقبولة في المدرسة (Campbell & Campbell,1999).

طرق الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن التعرّف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهمة صعبة؛ وقد لا يكون سهلاً على المربين اكتشافهم، والصعوبة قد تحجب ظهور الموهبة أو التفوّق، وبالرغم من أنّ نتائج اختبارات الذكاء هي مُفيدة جداً؛ ولكن الموهوبين ذوي الصعوبات قد يكونون في حالة اكتئاب، لذا فإن أساليب التعرّف إلى سمات وخصائص الموهوبين إجراء ضروري لتباين الفروق في المتغيرات العقلية وغير العقلية لديهم.

فكما هو معروف، إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فئة مجهولة يصعب التعرف عليهـا، وهـم بحاجـة إلى الكـشف عـنهم والاهتمـام بهـم ورعـايتهم؛ للاسـتفادة مـن إمكاناتهم واستثمار أوجه القوة لديهم، وتعتبر الصعوبة التعليمية في إحدى المجالات الأكاديمية الأساسية والتحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، كما قد تكون الصعوبة مقصورة على مادة دراسية بعينها أو شاملة لجميع المواد الدراسية.

لذلك حاول التربويون مؤخراً التعرف على هؤلاء الطلاب من خلال عده تعريفات منفصلة للموهبة وصعوبات التعلم، لكن معظم هذه التعريفات ناقصة لتكيف الطلاب الذين يظهرون تزامناً لسمات كلا المجموعتين، ووجود تعريف واحد يتضمن سمات فئة من الطلاب، قد يكون حساساً ويحتاج لتشخيص وتسبيب دقيق، وغالباً ما تستخدم اختبارات الذكاء مثل: ستانفورد ـ بينيه ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال للتعرف على الأشخاص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد ذكر آيزينبيرغ، وإيبشتاين (Eisenberg & Epstein.1981) أن التعرّف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الملاحظة أكثر صعوبة من العاديين، حيث إن أولئك الطلبة يفهمون بسرعة؛ ويسألون أسئلة، ويشعرون بالضيق والإحباط وهي مشاعر طبيعية ويوميّة عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وليس مما يدعو للدهشة أن نلاحظ تشتت الانتباه وانقطاعه السريع لديهم؛ وهذا مؤشر لوجود سمة من سمات الموهوبين عندهم.

وقد حدد مجموعة من الخبراء مثل جونسون، كارنيس، وكار (Johnson,Karnes,Carr,1997) مجموعة من المجالات للتعرّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تتمثل في: ستة مجالات هي: (القدرة العقلية، الموهبة الأكاديمية المُحدّدة مع مقاييس في القراءة، والرياضيات والعلوم، والإبداع، والقيادة، والقدرة البصرية والفنون مع مقاييس خاصة بالفنون والموسيقى والقدرات الحركيّة).

كذلك تجدر الإشارة أن الوعي والتعرف والتربية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مجالات متنامية في تربية الموهوبين، ويمكن دعم الجهود المبذولة

لزيادة تمثيل هذه الفئة من خلال إجراء الدراسات في المدارس وتدريب المربين حول خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا الصدد ذكر بلوم وهيث (Bloom &Heath, 2010)، حول فهم تعابير الوجه والانفعالات لدى ذوي صعوبات التعلم، أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal Learning Disabilities تكون تعابير الوجه والانفعالات لديهم غير ظاهرة بالشكل الواضح من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم اللفظية Verbal Learning Disabilities، ومن أقرانهم العاديين أيضاً، ويمكن تعريف الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً، ونادراً ما يحدث تجميع لهؤلاء الطلبة الموهوبين لتقديم الرعاية والخدمات المناسبة لهم، ويمكن تصنيف هذه الفئة إلى ثلاث مجموعات فرعية تجمع كلاً من الموهبة وصعوبات التعلم.

وينادي البعض كما جاء في (بهجات،2004؛ الحروب، 2003؛ الزيات، 2002) بأن الموهوب أو المتفوق هو الذي يظهر تحصيلاً عالياً أو قوى كامنة في القدرات العقلية العامة، واستعداداً أكاديمياً معيناً، وتفكيراً إنتاجياً أو إبداعياً، وقدرة على القيادة، وأداء فنياً وبصيرة، مقارنة بأقرانه ممن في مثل عمره، وأقر مكتب التربية الأمريكي أن هذه المواهب قد تكون موجودة لدى الأفراد الذين يأتون من كل المجموعات الثقافية وفي جميع الأحوال الاقتصادية، لذا ومن هذا المنطلق أثار كلٌ من فوكس، وبرودي، وتوبين (Fox, Brody & Tobin,1983) تساؤلاً محيراً وهو كيف يمكن أن نصف طفلاً موهوباً بأنه يعاني من صعوبة في التعلم؟

وفي هذا الإجراء تبين لهم ضرورة التركيز على احتياجات الطلاب الموهوبين، وكذلك احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتحليل سمات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويبرزون موهبة في مجال ما من مجالات الحياة، وكذلك تحليل حالة الطلاب الذين يبرزون موهبة في مجال ما وهم يعانون مشكلات

أكاديمية، وقد يصاحبها مشكلات اجتماعية وانفعالية، وقد أكد هؤلاء الباحثون على أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم يعتبرون فئة مجتمعية Population لها خصائص واحتياجات خاصة.

ويُشير ميكر ويدول (Maker & Udall, 2002) إلى أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من السمات يمكن أن نميز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ عام؛ ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أنَّ هناك أنماطاً مُتعددة للموهبة إلى جانب العديد من صعوبات التعلم. واقترح كل من لوفيت وليفاندوفسكي (Lovett,Lewandowski,2006) عدة مجموعات من المعايير المتبعة لتحديد هذه الفئة من الأطفال، مع مراعاة أن الأفراد يتأثرون ببيئتهم المادية عندما يطلب منهم موضوعات تتعلق بالمهام الإدراكية، وهؤلاء الأفراد يطلق عليهم أفراد معتمدون على المجال، وعادةً ما تكون إدراكاتهم أقل دقة، وذلك يعزى إلى المعلومات المشوهة في بيئتهم قد تنعكس على التشوه المعرفي لديهم، أما الأفراد الذين يركزون على البيانات الإدراكية دون أن يتأثروا بالتفاصيل غير الأساسية يطلق عليهم أنهم مستقلون عن المجال وغالباً ما تميل إدراكاتهم في الواقع إلى أن تكون أكثر دقة من إقرانهم المعتمدين على المجال، وتشير دراسات عديدة إلى أن الأطفال يصبحون أكثر استقلالية عن المجال مع حدوث زيادة في العمر، والأطفال ذوو صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتماداً على المجال بصفة عامة وذلك قياساً بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، والأفراد الذين يأخذون وقتاً كي يتأملوا التغيرات المختلفة قبل أن يصلوا إلى اتخاذ قرار بخصوص المهام التي تعرض عليهم في إطار معيارين أساسيين هما:

1. المدة التي يستغرقها الفرد قد تحدد الاختيار المناسب.
2. كم الاستجابات غير الصحيحة التي يأتي بها الفرد قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة.

وهنا يتم تصنيف هؤلاء الأفراد، فالذين يستجيبون بدرجة أكبر ويأتون بقدر أقل من الأخطاء فهؤلاء هم الأفراد المترويون، والأطفال الذين يستجيبون بصورة أسرع ويأتون بالعديد من الأخطاء هم الأطفال المندفعون، فالتروي والاندفاعية تزداد حساسيتهما لدى

الفرد مع النمو، حيث يصبح الأفراد أكثر تأملاً مع زيادة عمرهم الزمني، وبصفة عامة فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعّدون أكثر اندفاعية قياساً بأقرانهم العاديين، وفي مجال التعرف إلى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات ركز كارنيس وشونيسي وبيسلاند (Karnes; Shanunessy; Bislsnd, 2004) على أهمية التعرف على الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمة لهم ضمن برامج الموهبة، حيث إن المدارس لم تتمكن من تقديم الخدمات للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل ناجح وذلك بسبب عدم القدرة على معرفة أي الطلاب هم موهوبون؟، وقلة الاهتمام بالفئات الخاصة من الموهوبين بما فيها فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يعتمد كل من المجالين (تربية الموهوبين وتربية ذوي صعوبات التعلم) على تعريفات مختلفة للطلاب في كل فئة ويستخدم المختصون فيها مصطلحات مختلفة حسب منظورهم المهني والمؤسسي، مما قد يلعب دوراً في غياب النقاش عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأفاد (77٪) من الباحثين التربويين بأنه لم يسبق لهم أن شخصوا أي طالب موهوب على أنه يعاني من صعوبات في التعلم، وعلى هذا النحو أضاف سيلفرمان (Silverman, 1989) مجموعة من الإجراءات لتيسير التعليم لهذه الفئة من الطلاب منها:

- إعطاء حرية للطلبة ذوي الإعاقة المتفوقين؛ بالالتحاق ببرنامج الموهوبين.
- إعطاء وزن أكبر للأداء الأكاديمي والمهاري في الجوانب التي لم تتأثر بالإعاقة عنده.
- مراعاة حالة الاكتئاب التي تكتنف الطالب بسبب إعاقته.

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر التشخيص هو الخطوة الأولى للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي إطار ذلك لا بد من تحديد:

- المحكات التي يتم الاستناد إليها في عملية التشخيص.
- الصعوبات التي يواجهها القائم بالتشخيص.
- سمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم.

وقد بين سيلفرمان أن نسبة الموهوبين ذوي الإعاقات تبلغ (3 ـ 10٪) من الموهوبين عموماً، والفئة الأكبر من الموهوبين ذوي الإعاقات المتعددة هي فئة الموهوبين ذوي الإعاقات اللغوية.

محكات التعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يوجد أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم كما وردت في عبد المعطي وأبو قلة (2006) وهي:

- **محك التصنيف النوعي:** ينبه إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحدة أو بعدد مُحدد منَ المجالات الأكاديمية أو الأدائية.
- **محك الاختلاف:** ينبه إلى وجود قدر منَ التباين بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي الملاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.
- **محك الاستبعاد:** ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.
- **محك التباين:** توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، أو مقارنةً بذوي صعوبات التعلم غير الموهوبين، ومن هذه الدلالات: انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي، أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها.

وتوجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم الموهوبين والمتفوقين عقلياً ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه الدلالات ما يأتي:

- اختبارات قياس الاتجاهات.
- ملاحظات المعلمين عن جوانب أداء الطالب وملامحها.
- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- قياس التآزر البصري الحركي.
- تقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.

وبعد جمع المعلومات حول النواحي الفردية والأسرية والاجتماعية، تعرض على لجنة من الأفراد ذوي المعرفة بالطالب: المعلمين، والآباء، والأخصائي النفسي، ومدير المدرسة... إلخ، وتتم مراجعة جوانب القوة والضعف لدى الطالب، وتحديد مكامن صعوبات التعلم، وتحديد مواطن الموهبة حتى يمكن من خلالها رسم برنامج الرعاية التربوية المناسبة لعلاج صعوبات التعلم من ناحية، وتنمية جوانب الموهبة من ناحية أخرى (McCoach, Kehle, Bray, 2001; Maker & Jo-udall, 2002).

الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

توجد صعوبات عديدة في الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وترجع هذه الصعوبات إلى:

1. وجود تعريفات مختلفة للموهبة ولصعوبات التعلم:

تعددت التعريفات والنظريات التي تفسر كلاً من الموهبة وصعوبات التعلم بشكل مختلف، فعند بروز مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كمصطلح في التربية الخاصة أثار هذا المصطلح صعوبة في تحديد هذه الفئة، والصعوبة الكبرى لدى الباحثين في هذا المجال والتي ظهرت خلال الإطار النظري للتراث السيكولوجي المتعلق بهذا المجال تنصب على تحديد مصطلح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فالمصطلح يفرض تناول مجموعتين متمايزتين من الخصائص أو السمات المعرفية والانفعالية والاجتماعية والدافعية بما يحمله من تناقض محير وتداخل للخصائص المميزة لأفراد هذه الفئة.

2. صعوبة الاستدلال على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يرجع ذلك إلى خاصية التقنيع أو الطمس، حيث إن كلاً من الموهبة وصعوبات التعلم يقنّع كل منهما الآخر، ويطمس محددات وعوامل ظهوره، مما يؤدي إلى أن يبدو الطالب كما لو كان من العاديين، وغالباً ما يكافح الموهوب ذو الصعوبة في

التعلم للوصول إلى مستوى أقرانه، فيستبعد من مظلة كلّ من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.

3. التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم وتدني التحصيل:

فإذا أخذ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطالب عن أقرانه كمؤشر تشخيصي، يكون التشخيص غير دقيق لارتباط صعوبات التعلم بوجود صعوبة في المعالجة البصرية والسمعية والإدراكية والتي تظهر في حالة عدم الانسجام بين القدرات والأداء الفعلي في المهارات الأكاديمية، وهذا ما لا يوجد لدى ذوي متدني التحصيل (الزيات، 2002).

قضايا ذات علاقة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تعد مشكلة الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحدياً بالغ الصعوبة، للباحثين، والممارسين؛ بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد، وهما الموهبة من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى، على الرغم من وجود هذه الخصائص في الوقت نفسه لذات الفرد (Boodoo, et al., 1989).

ويرى ساتر وولف (Suter & Wolf,1987) أن المشكلة الرئيسة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين من ناحية، ومجتمع ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى.

وفي إطار الجهود الرامية إلى التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، اتجه كثير من الباحثين إلى إلقاء الضوء على القدرات العقلية المميزة لأداءاتهم باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R)) للتعرف على أنماط الدرجات، وحتى الآن لم يصل الباحثون إلى اتفاق قاطع ومحدد حول نتائج هذه البحوث (Waldron & Saphire, 1990).

ومع أن تشيف وآخرين (Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981) توصلوا إلى وجود انحراف دال بين الجزء اللفظي والجزء العملي على مقياس وكسلر، يزيد على ما تم

التوصل إليه بين الطلبة ذوي القدرة العادية أو المتوسطة ممن لديهم صعوبات تعلم لصالح الجزء اللفظي. إلا أن والدرون وسافير (Waldron & Saphire, 1990) أشارا إلى أن الانحراف الدال بين الأداء اللفظي والأداء العملي على مقياس وكسلر لا يمثل أفضل المؤشرات أو المحددات للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كذلك استنتج ستينز (Stanes) أن عدم اتساق نتائج البحوث من حيث دلالة الانحراف بين الأداء اللفظي والأداء العملي على المقياس، يرجع إلى اختلاف أنماط الموهبة والتفوق، وكذا اختلاف أنماط صعوبات التعلم، لدى العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات والبحوث (الزيات، 2002).

أما فوكس وزملاؤه (.Fox, et al) فقد اقترحوا طرقاً أخرى من أجل الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اشتملت على محكات متعددة تضم:

- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.
- الاختبارات التحصيلية.
- معلومات عن المخزون القرائي.
- تقارير المدرسين وأولياء الأمور.
- اختبارات الإبداع.
- المقابلات الشخصية مع الطفل (Fox, Brody & Tobin, 1983).

ذكر برودي وميلز (Brodt, Mills, 1997) حول قضايا الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أن كثيراً من الناس يجدون صعوبة في فهم أن الطفل ذي صعوبة التعلم يمكن أن يكون أيضاً موهوباً، ونتيجة لذلك، نادراً ما يتم تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على أن لديهم قدرات عالية، على الرغم من وجود مشاكل في عمليات التعليم، وأكد برودي، وميلز على دراسة واقع السياسات والممارسات الحالية فيما يتعلق بتعريف وتحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وضرورة الحصول على التدخل اللازم لمساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

وقد بين مور وسميث ويندي (Moore;Smith& Wendy,2010) أن إلقاء الضوء على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وسيلة لإحداث الوعي المجتمعي والأكاديمي، لتوجيه الخدمة، وتوفير الوسائل وسبل الرعاية لهم، ويعد ذلك من أهم الطرق لتفعيل الدمج الكلي.

احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم لديهم احتياجات تختلف عن أقرانهم العاديين أو الموهوبين أو الملتحقين بغرف المصادر، وقد تتمثل هذه الاحتياجات في:

1. تقديم المادة الأكاديمية بأساليب واستراتيجيات متنوعة.
2. منحهم الثقة وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لتوظيف ما لديهم من معارف ومهارات وتنمية الاستعدادات.
3. استخدام خبرات تعليمية بديلة.
4. المتابعة الحثيثة للتكليفات والواجبات التي تسند إليهم.
5. عدم الاعتماد على الأساليب التقليدية في التقييم، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية.
6. كذلك تتمثل الاحتياجات اللازمة في تنمية مهارات إثرائية، مثل: تدريب الطلاب على التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المساندة مما يساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجة معينة من المهارة والتركيز. وعلى هذا النحو ترى ماري (Mary,2001) أنه يمكن تحقيق ذلك من خلال منهج مختصر يركز على الأشياء المهمة لحل مشكلات الحياة الحقيقية واستغلال خيالهم، استخدام استراتيجيات التعليم المنظم، واستخدام استراتيجيات في تنمية التفكير. وقد بين هانتلي (Huntley,1990) أن الخبراء ركزوا على النشاطات الإثرائيّة بهدف مراعاة الاستعداد والتركيز على نقاط القوّة وصولاً إلى تقديم نوع من العلاج وتصحيح الخلل، وقد بين هانتلي أن هذا التوجه أظهر مكاسب عديدة في تقدير الذات؛ وأسلوب وسلوك التعلم والإنتاجية الإبداعية.

ويمكن تصنيف هذه الفئة من الطلاب، حسب الإمام والجوالده (2010 ـ أ) من خلال مظاهر ثلاثة:

المجموعة الأولى: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات البعد الواحد:

تتسم هذه المجموعة بارتفاع معدلات الذكاء، علاوة على امتلاكهم قدرات لفظية مرتفعة، والتزامهم الأكاديمي، إلا أن الأداء الأكاديمي لديهم يكون في نطاق ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود هذا إلى انخفاض القدرة على القراءة والكتابة والتهجئة، ويعانون من انخفاض في التحصيل كلما تقدمت فيهم الصفوف الدراسية.

المجموعة الثانية: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات الأبعاد المتعددة:

هذه المجموعة تبرز صعوبات التعلم لديها من كل الاتجاهات حيث إنه من اليسير الحكم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، ومن العسير التعرف على انفرادية القدرات العقلية لدى أفرادها، ومن يتعامل مع هذه الفئة يكون مدخله مدى المعاناة التي يعانوها ولا يخطر له على باله بذور الموهبة التي يحملوها، وبالتالي فإن موهبتهم معرضة للتبخر، لعدم الرعاية والاهتمام، مما يؤدي إلى رسوبهم الأكاديمي المتكرر ونادراً ما يتم التعرف عليهم على أنهم موهوبون.

المجموعة الثالثة: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات الأبعاد الخفية:

هذه المجموعة من الصعب تحديدها ويطلق عليها الفئة المحيرة، لا هم موهوبون ولا هم من ذوي صعوبات التعلم، يستخدمون ذكاءهم في إخفاء معاناتهم، فهم يحملون وجهين لعملة واحدة؛ إحداهما الموهبة والأخرى الصعوبة التعليمية، لا يعلم من حوله على أي وجه تستقر، فهؤلاء لديهم صعوبات تعليمية تخفي مواهبهم، ولديهم مواهب تخفي صعوباتهم التعليمية، ومستوى تحصيلهم يكون متوسطاً أو فوق المتوسط، وأداؤهم على اختبارات الذكاء يبرز التناقض ويخفي الحقيقة الواقعية، وهؤلاء يتعلمون في الغرف الصفية العادية، مما يترتب على ذلك عدم استفادتهم سواء من البرامج المقدمة للموهوبين أو من البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم (Baum, Cooper & Neu, 2001; Mary,2001).

بينما تتمثل الاحتياجات العاطفية في تقليل الإحباط والعمل على زيادة الدافعية، والاستفادة من جوانب القوة التي يُحقق الأطفال فيها تفوقاً، والاستفادة من التفاعل الاجتماعي والمشاركات الاجتماعية، الاندماج مع الأقران مهما كانت قدراتهم العقلية وميولهم واستعداداتهم من أجل انتقال الخبرات التي تتفق وميولهم، والحاجة إلى تنمية الثقة بالذات وتقديرها، تنمية الاتجاهات التي تسمح بالإنجاز وتعززه.

وأشار مكاشيرن وبورنوت (McEachern, & Bornot,2001) إلى أن ما يقرب من (10٪) من الطلبة ذوي الذكاء المرتفع يعانون من صعوبات تعلم، بينما قدر بعض الباحثين أن (2 ـ 10٪) من مجموع الطلاب المسجلين في برامج الموهوبين أيضاً يعانون من صعوبات تعلم، في حين يرى آخرون أن العدد الفعلي هو أقرب إلى (2 ـ 5 ٪) من الموهوبين.

قضية للنقاش

صعوبات التعلم قد تكون غير مرئيّة، فقد يتمكن الطالب من فهم مشكلته؛ والسبب وراءها؛ وقد يشعر بالخجل أو العار أو الذنب، مما يحدث ارتباكاً في سماته الشخصية، والذي يؤدي إلى التغيير في مهارات الطالب الموهوب وإمكاناته وأدائه المدرسي.

الفصل السادس

الدافعية والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

- مقدمة.
- خصائص الدوافع.
- وظائف الدافعية.
- مفهوم الدافعية للإنجاز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.
- العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.
- الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- أنواع الدوافع.
- نظريات الدافعية.
- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم (المتعلقة بالمتعلم).

الفصل السادس
الدافعية والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة :

يولد الأطفال الرضّع ولديهم القدرة والنزعة التي تساعدهم لاكتساب عملية التعلم من المحيطين عامة والودودين لهم بصفة خاصة، والتعلم يحدث من خلال الملاحظة والمراقبة والمشاهدة والاستماع، فالتعلم عملية داخلية وتحدث بشقين لفظي وغير لفظي، فالأطفال ينظرون إلى الوجوه، ويستمعون إلى الأصوات، ويتابعون الحركات لمن حولهم، كل ذلك مثير للاهتمام، مما يولد الدافعية في التفاعل مع الآخرين، وهم بالتأكيد يثيرون اهتمام الآخرين ليهتموا بهم وليتفاعلوا معهم.

ويمكن النظر إلى عمليات الدافعية Motivational Processes، أنه من المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم النفور منها أو إذا شعر الفرد بالتوبيخ من خلالها، لذا لا بد من العوامل الباعثة للأداء.

ويرى المؤلف أن الدافعية تساعد جميع الأطفال ومنهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها، كذلك فإن الاهتمام بهذه الفئة يجب أن لا يقتصر على توفير الرعاية التعليمية والصحية لهم فقط، وإنما يجب العمل على زيادة وتحفيز دافعيتهم.

فسمات الشخصية هي التي تساعد الفرد الموهوب ذا صعوبات التعلم على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو إخفاق في ضوء ما لديه من قدرات، وما يبذله من جهد، ومن المداومة على التدريب والتعليم لتحقيق الأهداف المخطط لها، ومن هنا يمكن مساعدة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على استغلال قدراتهم، وتهيئة البيئة والمناخ التربوي والنفسي الملائمين لنمو الدافع للإنجاز وسمات الشخصية الإيجابية لديهم. ولذلك كان اهتمام علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بشكل عام، ودراسة

الدوافع المحركة للإنسان والموجهة له للقيام بدوره في الحياة بشكل خاص، حيث تحتل هذه الدوافع موقعاً رئيساً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى الحقيقة المتعارف عليها وهي "أن كل سلوك وراءه دافع" أي تكمن وراءه قوة معينة، وإذا كانت دراسة الدافعية تعتبر من المحاور الأساسية في علم النفس فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظرية الدوافع الإنسانية، وقد زاد اهتمام الباحثين بها في السنوات الأخيرة باعتبارها أحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك كذلك تمثل دافعية الإنجاز أهمية كبيرة لما لها من أثر في تفهّم كثير من المشكلات النفسية والتربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

تشير الدافعية في مفهومها إلى ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط إلى وجهة معينة، وهذا ما يؤكد الافتراض أن السلوك وظيفي، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يدل هذا المفهوم على أن هناك حالات شعورية داخلية، وهناك عمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقى عليه، وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية نفسها إلا من خلال تأثيرها، إلا أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي جرى هذا السلوك في سياقها **(كوافحة، 2004)**.

ويعرّف قطامي (1992) الدافعية بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

الدوافع: هي من أهم موضوعات علم النفس إثارة لاهتمام الناس، فهذا المفهوم يهم ولي الأمر الذي يبحث عن حقيقة، وتسائل يحيره وهو لماذا يتصف طفلي بالانطواء والعزوف عن اللعب مع أقرانه؟، أو لماذا يختلف سلوكه في المدرسة عن سلوكه في البيت أو المنزل؟، أو لماذا يميل للتخريب والعدوان؟. كما يهتم المدرس بمعرفة دوافع طلابه واستعداداتهم وميولهم حتى يتسنى له استثمارها في تحفيزهم على التعلم.

ويمكن تعريف الدافعية **Motivation**: بأنها حالة داخلية فسيولوجية ـ نفسية تحث الفرد على سلوك معين في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، والدافع حافز وغاية.

فالدافع قوة محركة موجهة، وإذا أثير الدافع ولم يحقق الهدف يصاب الفرد بحالة من التوتر، والدافع له وجهان:

1. **وجه داخلي محرك يسمى بالحافز Drive**، وهو مثير داخلي ذو أصل فسيولوجي يتطلب استجابة توافقية (الحافز المرتبط بالجوع أو العطش، حافز الشعور بالبرد)، والحافز وحده لا يوجه السلوك توجيهاً مناسباً لذا فقد يكون السلوك الصادر عنه سلوكاً عشوائياً أو سلوكاً أعمى، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون سلوكاً موجهاً إلى هدف معين، بمعنى أن الحافز دفعة داخلية، في حين أن الدافع دفعة في اتجاه محدد، ويمكن القول أن الدافع سبب السلوك وغايته في آن واحد.
2. **وجه خارجي وهو الهدف الذي يقصده السلوك الصادر ويسمى الباعث Incentive**، والبواعث إيجابية أو سلبية؛ فالإيجابية تجذب الفرد إليها كالمعززات، والسلبية يبتعد عنها الفرد ويتجنبها، كالعقاب والقوانين الرادعة.

- الباعث قوة خارجية والدافع قوة داخل الفرد، الباعث هو الموضوع الذي يوجه الكائن الحي استجابته نحوه أو بعيداً عنه.
- العلاقة بين الحافز والباعث علاقة تفاعل مستمر مثال: حافز العطش يدفع الفرد للبحث عن الشرب (الباعث)، والشرب (الباعث) يستثير العطش (الحافز).
- الحاجة: نقص في شيء معين أو الرغبة في شيء، وتتطلب القيام بأداء بعض الأعمال لإشباعها والتخلص من حالة التوتر التي يعاني منها الفرد، فالفرد بحاجة إلى طعام متى احتاج جسمه إلى طعام، وفي حاجة إلى الأمن عندما يفتقر إليه (الإمام والجوالده، 2010 ـ ج).

خصائص الدوافع:

الدوافع أو الحاجات الفسيولوجية مثيرتها عصبية أو كيماوية أو تغذوية تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة ببقاء الفرد، فالطفل عند ميلاده ولمرحلة مبكرة لا تحركه إلا حاجات فسيولوجية، فهو يطلب الرضاعة عندما يشعر بالجوع، وينام أغلب الأوقات، ويتخلص مما يتراكم بسمة من فضلات ويبدي انزعاجه إذا تعرض لمثير مؤلم، وهذه الدوافع تلازم الفرد طيلة حياته، وطرق إرضائها تتمحور وتتعدل طبقاً لتباين المواقف وتقدم العمر، حيث تكون وظائف الدوافع:

1. **توجيه السلوك:** توجيه السلوك نحو هدف معين.
2. **تغير السلوك وتنوعه:** تغير في سلوك الفرد ثم ينوع نشاطه حتى يحقق الهدف.
3. **الغرضية:** لكل دافع هدف يسعى الفرد لتحقيقه.
4. **النشاط:** يحرك الدافع نشاط الفرد ويزداد النشاط كلما زادت قوة الدافع.
5. **الاستمرارية:** يستمر السلوك حتى يحقق الإشباع.
6. **التحسن:** التحسن خلال المحاولات والفرد يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه.
7. **التكيف الكلي:** ويعني تحقيق مبدأ استعادة التوازن Homeostasis، فكل كائن حي يميل إلى الاحتفاظ بتوازنه الداخلي.
8. **توقف السلوك:** إذا تحقق الغرض يتوقف السلوك.

وظائف الدافعية:

تلعب الدوافع، دوراً مهماً في عملية التعلم وفي موقف التعلم ويمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم وهي:

▪ الوظيفة الاستثارية.	Arousal Function
▪ الوظيفة التوقعية.	Expectancy Function
▪ الوظيفة الباعثية.	Incentive Function
▪ الوظيفة العقابية.	Punishment Function

(Kegan & Segal, 1998)

وقد ذكر الزيود وآخرون (1989) ثلاث وظائف للدافعية:

أولاً: تحرر الطاقة الانفعالية في الطالب وتثير نشاطاً معيناً لديه وتحفزه على بذل الطاقة المخزونة لديه.

ثانياً: تجعل الطالب يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى وتجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، لأن الدافعية مرتبطة بتحقيق هدف معين، لذا فإن الطالب سيركز على الموضوع إذا تحركت دافعيته تجاهه.

ثالثاً: تجعل الطالب يوجه نشاطه وجهة معينة فيشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامل لديه حتى يصل إلى هدفه، فالوصول للهدف يؤدي إلى الرضى وإلى زوال المؤثرات التي حركت الدافعية في البداية.

وسوف يتناول المؤلف مفهوم الدافعية للإنجاز ومفهوم الدافعية للتعلم كإحدى القضايا المهمة التي تعنى بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مفهوم الدافعية للإنجاز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بين الزيات (1996) أن علماء النفس اتفقوا على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة. فتؤثر الدوافع على عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار، وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز وتؤثر فيه وتتأثر به.

وعرّف ماكليلاند (McClland,1953) الدافع للإنجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز".

ويشير وينر إلى أن ردود الأفعال للإخفاق تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون ناتج دافعه للإنجاز مرتفعاً يزداد مستوى الأداء والبعد عن الإخفاق لاعتقاد الفرد المنجز أن سبب ذلك يرجع إلى الافتقار للجهد، وأنه ببذل الجهد المناسب يمكن التغلب على هذا الإخفاق (Weiner, 1966).

وعـرّف موسـى (1981) الـدافع للإنجـاز بأنـه الرغبـة في الأداء الجيـد وتحقيـق النجـاح، وهـو هـدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك، ويعد مـن المكوّنـات المهمـة للنجـاح المدرسي.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز:

يـشير أتكنـسون (Atkinson,1964) إلى أن الأفـراد ذوي الدافعيـة العاليـة للإنجـاز يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز، وليس من أجل ما يترتب عليه مـن فوائد، كمـا أنهـم يبذلون أقصى جهدهم في مواجهة المشكلات والأعمال الموكلة إليهم.

كما يمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز من وجهة نظر ماكليلاند ووايـن بيرجـر (Mclleland & Weinberger, 1989) بمجموعـة خـصائص يؤكـد علـى أنهـا متعلمـة يمكن التدريب عليها من خلال برامج تنمية دافعية الإنجاز، حيث يمتازون بأنهم:

- يضعون أهدافاً متوسطة الصعوبة.
- يبذلون أقصى جهدهم حين تكون فـرص النجـاح كـبيرة نـسبياً؛ فهـم يسعون إلى تحقيق الرضى عن أنفسهم، فإذا كـان الهدف سهلاً كـان النجاح محدود القيمة، وإذا كـان صعباً جداً كـان احتمال النجاح فيـه محـدوداً، ويرجـع إلى الحظ والصدفة وليس إلى الإتقان، وفي كـلا الحالتين لن يحقق ذلك الرضـى لديهم.
- يمتازون بقدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.
- يتجنبون المواقف التي تكون فيها درجة عاليـة مـن المجازفـة والـتي تظهـر فيهـا عوامل النجاح والفشل خارج سيطرة الفرد.
- يتحملون المسؤولية.
- يـضعون أهـدافهم بأنفـسهم، ولا يقبلـون بوضـع الآخـرين أهـدافاً لهـم، ولا يضعون أهدافاً للآخرين.
- لديهم اهتمام أكثر باستكشاف البيئة المحيطة بهم.
- يميلون إلى تجريب أشياء جديدة في مواقف جديدة.

- يميلون إلى ابتداع طرق جديدة لتحقيق أهدافهم.
- يستفيدون من خبراتهم في مواجهة العقبات التي يواجهونها.
- يفضلون معرفة نتائج سلوكهم فوراً؛ لأن هذا يساعدهم في تعديل مسار سلوكهم.

ويضيف وولفولك (Woolfolk,1993) أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، يمتازون بأنهم:

- يعالجون الأشياء والأفكار بسرعة، وبتنظيم وترتيب جيد مستمر وباستقلالية.
- يتغلبون على العوائق التي تصادفهم.
- يتنافسون مع الآخرين، ويتفوقون عليهم بكل عزم وتصميم.
- يبذلون أقصى ما بوسعهم من أجل التغلب على الضجر والتعب.

وذكر (حسن، 1998) بأن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز يمتازون كما توجد لديهم كفاية ذاتية عالية، حيث تسهم في حمل الفرد على حل المشكلات التي تواجهه من تلقاء نفسه، الأمر الذي يجعل الأفراد يبدون متشوقين للعمل من أجل العمل، ويبذلون جهوداً كبيرة معتقدين أنهم سوف ينجحون؛ وأنهم قادرون على ضبط بيئاتهم، وقادرون على استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية وأكثر تنوعاً (Shunk,1994 & Ollendick,1974).

وذكر (عطية، 2002) أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يضعون أحكاماً وتقديرات مستقلة يستندون فيها إلى تقييماتهم وخبراتهم بدلاً من أن يعتمدوا على آراء الآخرين وتقييماتهم، كما يشعرون أن الوقت كما لو كان يمر سريعاً، ولا يشعرون أن لديهم متسعاً من الوقت لكي يتحقق لهم كل شيء يرغبونه.

كما يتصف الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بأنهم يتطلعون نحو التميز والتفوق والنجاح أكثر من تطلعهم نحو المال والسيادة (Sagiegu,1994)، ويضيف **شيونك** وأوليندك (Shunk,1994 & Ollendick,1974)، أن هؤلاء يتميزون بامتلاكهم المثابرة للانتهاء

من المهام الموكلة إليهم، ويتغلبون على العقبات التي تواجههم بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاية.

ويضيف واينر (Weiner,1979) أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز مدفوعون ذاتياً للتركيز على أداء المهمة نفسها من أجل الحصول على المتعة التي تتحقق جراء القيام بنشاط معين؛ فهي تعبر عن الحاجات الداخلية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يجدون صعوبة في التعامل مع الهزيمة بل يرون أنها تشكل فرصة للتعلم، كما أنهم يتنافسون مع أدائهم بدلاً من التنافس مع الآخرين.

وأكد جوتفرد وفليمنج وجوتفرد (Gottfried & Fleming & Gottfried, 1994) على أهمية توفير الظروف البيئية المناسبة من أجل نمو الدافعية للإنجاز حيث توصلت دراستهم إلى أن الدافعية للإنجاز تنمو مع العمر في ظل الظروف المشجعة لذلك، في نفس المرحلة حيث تناولت هذه الدراسة عينتها من الأطفال في سن التاسعة والعاشرة من العمر.

وأكد تركي (1990) أهمية العمر في التقاء الدافعية الاستقلالية والتي تعكس رغبة الأطفال في إعادة المهمة التي كانت تمثل التحدي لقدراتهم والدافعية الاجتماعية والتي تعكس مدى تنافس الطفل مع المعايير التي يضعها الآخرون، وتوصلت دراسة جوتفرد (Gottfried,1990) في الدراسة الطولية التتبعية لأطفال في سن السابعة والثامنة والتاسعة من العمر إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز في الصفوف العليا من خلال الصفوف الدنيا.

وبينت الخرينج (2007) في دراستها التي هدفت إلى التعرف إلى دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقلياً والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، حيث شملت هذه الدراسة جانبين رئيسين؛ الجانب الأول وتمثل في استخدام اختبار الذكاء لمصفوفة ريفن التتابعية. حيث تم تطبيقهُ على طالبات الصف التاسع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت على عينة قوامها: (215) طالبة. تم تقسيمها بحسب مستوى الذكاء إلى مجموعتين (موهوبات عقلياً ، عاديات).

وتمثل الجانب الثاني في الدراسة باعتماد منهجية البحث النوعي التفاعلي من خلال مشاهدة الحصص الصفية واللاصفية للطالبات الموهوبات عقلياً، والعاديات، ثم مقابلتهن. اختارت الباحثة مدرسة غرناطة المتوسطة للبنات بطريقة قصدية لتجمع منها البيانات، وتعاون من هذه المدرسة عشر طالبات موهوبات عقلياً، وعشر طالبات عاديات. بدأت الباحثة بزيارة هذه المدرسة من بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2008/2007) للتعرف على الإدارة المدرسية والمعلمات والطالبات وأخذ برامجهن المدرسية والاتفاق معهن على كيفية الزيارات التي ستقوم بها لكل طالبة.

أظهرت نتائج ملاحظة الطالبات الموهوبات عقلياً تميزهن بمجموعة من السمات الشخصية عن غيرهن من الطالبات، وتمثلت هذه السمات فيما يلي: (سمة الانطواء)، (سمة الاتزان الوجداني)، (سمة القيادية)، (سمة الثقة بالنفس).

كما أظهرت نتائج ملاحظة الطالبات العاديات وجود مجموعة من السمات الشخصية التي تميزهن عن غيرهن من الطالبات، وتمثلت هذه السمات فيما يلي: (سمة الانبساط)، (سمة العصابية)، (سمة الخضوع)، (سمة ضعف الثقة بالنفس).

وأظهرت نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة مع الطالبات الموهوبات عقلياً والمتعلقة بأبعاد دافعية الإنجاز، تميزهن بدافعية مرتفعة للإنجاز عموماً، وبدرجة عالية في مختلف الأبعاد المكونة لها وهي: المثابرة، مستوى الطموح، حسن استثمار الوقت، التوجه المستقبلي، السعي للتميز.

وفي نفس المجال أظهرت نتائج مقابلات الطالبات العاديات. انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لديهن وفي مختلف الأبعاد المكونة لها.

كما أن الدافعية العالية للإنجاز تجعل الأفراد يقومون بمهامهم على أكمل وجه، وهذا ما تطمح له الدراسة الحالية في الوصول بالمتعلمين إلى امتلاك مثل هذه الخصائص، بحيث يصبحون متمتعين بدافعية عالية نحو الإنجاز وذلك من خلال البرنامج المبني على استراتيجية التعليم الذاتي، الذي قامت ببنائه هذه الدراسة لأجل تلك الغاية.

العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة:

1. التأثير الوالدي:

إن دافعية الإنجاز تنمو خلال مرحلة الطفولة، وهي تحدد في جزء كبير منها بواسطة الوالدين والثقافة اللذين يحثان على دافعية الإنجاز المرتفعة، حيث يقوم الوالدان بنقل قيم الإنجاز إلى الأبناء (Hothersall, 1982).

إن عملية التنشئة الاجتماعية، وكذا الظروف الأسرية تؤثران في التطور الإيجابي أو السلبي لدافعية الإنجاز، حيث يتأثر الدافع للإنجاز لدى الأطفال بالمكونات الانفعالية التي يتم إثارتها من خلال إثابة الأباء للأداء الحسن، وهذا من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة لدافعية الإنجاز، وقد ظهر أن الشعور العدائي نحو الآباء يخفض الإنجاز ويقلل الدافعية لدى الأطفال (عبد الخالق، النيال، 1992).

2. الفروق بين الجنسين:

يرى بعض الباحثين أن أكثر الدراسات الكلاسيكية التي تناولت دافعية الإنجاز، تناولت الإناث كموضوع لها، حيث يوجد دليل على أن دافعية الإنجاز ظاهرة معقدة لدى الإناث عنها لدى الذكور، حيث يبدأ من الطفولة فنرى أن الأولاد يلقون معاملة تتسم بتشجيع الإنجاز أكثر من الإناث (Hothersall, 1982).

فقد أتيحت الفرص التعليمية لكلا الجنسين، واختفت النظرة الوالدية التي كانت تهتم بالذكور أكثر من الإناث في كثير من المجتمعات، ولكن بعض المجتمعات تعطي الذكور دعماً اجتماعياً أكثر من الإناث وتتيح لهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية تدفعهم إلى الاعتماد على النفس، بينما تعطى الإناث تشجيعاً قليلاً للاستقلالية وحماية والدية أكثر تؤدي إلى عدم ثقة الأنثى في قدرتها، أو قد تصاب المرأة أحياناً بشعور أن المنافسة تجعلها أكثر قسوة وخشونة، فتفقد بذلك أنوثتها، وتتعرض للرفض الاجتماعي وعدم القبول (موسى، 1990).

3. الاختلافات الطبقية:

وترجع أهمية متغير الطبقة الاجتماعية؛ نظراً لما يقترن به أو يصاحبه من أنماط سلوكية يتمثلها الفرد، حيث تتباين العادات والتقاليد وأساليب التربية من مستوى اجتماعي لآخر، مما ينعكس أثره بالتالي على دافعية الإنجاز لدى الأفراد.

ويذكر عدس وتوق (1984) أنه نظراً إلى أن دافع الإنجاز يتأثر بممارسات التنشئة فمن المنتظر ظهور فروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد، وما بين أفراد الثقافات المختلفة وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقه اقتصادية اجتماعية إلى طبقه أخرى، ومن ثقافة إلى ثقافة.

الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تعد الدافعية للتعلم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بهم في الموقف الصفي، إذ إن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل، والمشكلات الصفية السلوكية وسلبية الاتجاهات نحو التعلم تتسبب في معظمها تدني دافعية الطلبة للتعلم بالإضافة إلى بعض ممارسات المعلمين.

وتسهم المدرسة بما تقدمه من خبرات ومواقف تعلمية وتعليمية، وما تهيئ للطالب من تفاعلات مختلفة مع المواد التعليمية، ومع الرفاق، ومع خبرات منظمة وغير منظمة إسهاماً فاعلاً في إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة، وهي تحرص أيضاً - بما تقدمه من خبرات - على استمرار احتفاظ الطلبة بتلك الدافعية للتعلم حتى يتحقق لهم التحصيل والإنجاز، ومن شأن هذه الأمور أن تهيئ لهم فرصا مناسبة لأن يطوروا ذاتاً أكاديمية تساعدهم على النجاح في تعاملهم وعلاقاتهم مع زملائهم، ومن أجل توفير كل ذلك تُعنى المدرسة بتوفير نوعية تعليمية ملائمة تستثير الطلبة للاندماج في هذه المواقف التعليمية التعلمية، ويعنى التربويون عناية خاصة بالعوامل والخبرات والظروف التي تعمل على إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة وتوجيهها واستمرارها (قطامي وقطامي، 2000).

أنواع الدوافع:

1. الدوافع الأولية (دوافع فطرية): هي الدوافع التي يولد الفرد مزوداً بها عن طريق الوراثة فلا يحتاج إلى تعلمه أو اكتسابه، مثل دوافع الجوع، العطش، الأمومة.

2. الدوافع الثانوية (دوافع مكتسبة): هي الدوافع التي يحتاج الفرد إلى تعلمها أو اكتسابها، نتيجة خبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع البيئة (الدافع للمال، دافع الحصول على المكانة الاجتماعية).

نظريات الدافعية Theories of Motivation:

ثمة تصنيفات مختلفة لنظريات الدافعية، فكل باحث يعالج تلك النظريات من منظوره الخاص، فبعضهم ينظر إليها من حيث المنهج الذي تستخدمه، ومن ثم يقسمها إلى نظريات عقلانية استنتاجية، ونظريات استقرائية، وبعضهم ينظر إليها من:

1. النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد (سكنر) أن خبرات الفرد بناتج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك ولا سيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما. إن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكاته يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها. فعلى سبيل المثال عندما يتم تعزيز الطفل على سلوك ما كنطق كلمة ما، فإنه يثير لديه الدافعية لتكرار مثل هذا السلوك، ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتياً، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة (الزغول، 2001).

2. نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيس مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكات الآخرين ويتعلم الكثير من

الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك، وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دوراً في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكات أو عدمه، وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقاً للنتائج التي تتبع سلوك الآخرين، وتركز هذه النظرية على تأثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء أكان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أم تعاون معهم أم مسايرة وانصياع لهم.

كما وترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافاً معينة ويسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماسة والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضى، الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها (الزغول، 2001).

3. النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به وتعنى هذه النظريات بتفسير الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد حرية الفرد وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية ومن أهم هذه النظريات:

1. نظرية الدافعية للإنجاز Theory of Achievement Motivation:

تم تطويرها من قبل (Mcclelland) وزملائه (1951) في جامعة هافارد حيث عرف الدافع بأنه "استعادة للتغير في الواقع بدليل تغير في المستقبل على شرط أن تكون مؤثرة في تصرفات معينة".

والتعريف الذي قدمه فيه مصطلحان مهمان يحتاج لتفسيرهما: المصطلح الأول الاستعادة وتعني وضع العملية النفسية في مكانها المناسب في الوعي كنتيجة لمثير ناشئ من حدث بيئي، والمصطلح الثاني هو: الدليل ويعني سبب التأثير في دفع الفرد تجاه هذا المثير. كما أن الدافع للإنجاز يتأثر بعدد من العوامل والمتغيرات في البيت والمدرسة والمجتمع، وللبيت دور مهم في التدريب المبكر كما أن للمجتمع وفلسفته الاجتماعية متغيرات مهمة في تطوير الدافع للإنجاز وكذلك في المدرسة (Covington, 1998).

وخرج من هذه الأبحاث بأن هناك حاجات ثلاث لها تأثير كبير في تحريك سلوك الأفراد وهذه الحاجات هي:

- الحاجة إلى الإنجاز: وهي الحاجة إلى أن يبذل الإنسان جهداً، وأن يحقق إنجازات معينة وأن يتفوق فيها وفقاً لمعايير معينة.
- الحاجة إلى القوة وهي الحاجة إلى أن يكون الإنسان مؤثراً في الآخرين وأن يجعلهم يسلكون بطريقة معينة تتفق وما يريد.
- الحاجة إلى الصداقة والانتماء.

بيّن كل من عدس وقطامي وتوق، (2002) أن من ملامح هذه النظرية أيضاً:

1. الاعتقاد بأن كل إنسان يملك هذه الحاجات وبدرجات متفاوتة.
2. استخدام الاختبارات الإسقاطية لمعرفة قوة هذه الحاجات.
3. الاعتقاد بأن حاجة الإنجاز يمكن أن تعلم إذا وضع المتعلم في ظروف خاصة وخضع لاختبارات معينة.
4. الاهتمام بإيجاد نوع من التوافق بين النمط الدافعي للأفراد وحاجات المؤسسة التي ينتمون إليها.
5. تحديد خصائص الأشخاص الذين يتميزون بقوة الحاجة إلى الإنجاز بأنهم:

- أناس يميلون إلى المواقف التي يتحملون فيها مسؤوليات خاصة لإيجاد حلول لمشكلاتها.

- أناس يميلون إلى المخاطرة المعقولة.
- أناس يرغبون في تلقي التغذية الراجعة لهم.

ب. نظرية العزو Attribution Theory:

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الإخفاق، فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية.

ويعد عالم النفس واينر (Wiener) من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، ويرى واينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو إخفاقهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة، والجهد، والمعرفة، والحظ، والمزاج، والاهتمامات، ووضوح التعليمات، **هذا ويصنف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:**

المجموعة الأولى: وتتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخلاً أو خارجاً، فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة، في حين يعزو أسباب إخفاقه إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم.

المجموعة الثانية: وتتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ. وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الإخفاق في المستقبل. فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو إخفاقه يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو صعوبة الامتحان، فإنه سيتوقع النجاح أو الإخفاق في مثل هذه المهام في المستقبل. أما إذا عزا سبب نجاحه أو إخفاقه إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ، فإنه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط والسيطرة. فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة. أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل. من جهة أخرى، إذا عزا الطالب إخفاقه إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلاً، فإنه يشعر بخيبة الأمل والخجل ويتوقع تغير ذلك في المستقبل، أما إذا عزا إخفاقه إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة، فإنه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط وعدم القدرة على التغيير (الزغول، 2001).

4. النظرية الإنسانية:

يرى ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي، حيث تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى، ويؤكد ماسلو الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم، إذ يرى أن الأفراد يسعون جدياً إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم وفقاً لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولويتها، وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن والسلامة، والانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات.

كما يرى ماسلو أن دافعية الفرد نحو تحقيق الحاجات الدنيا، ولا سيما الفسيولوجية والأمنية منها تزداد في محاولة منه لإشباعها، إذ إن الفرد الجائع يستمر في البحث عن الطعام حتى يشبع حاجة الجوع بحيث لا يكون مدفوعاً إلى إشباع حاجات أخرى غيرها، وحالما يتم إشباع الحاجات الدنيا، فإن دافعية الأفراد نحوها تنخفض،

وتزداد دافعيته إلى تحقيق حاجات أخرى في الهرم، أما فيما يتعلق بالحاجات العليا كالحاجة إلى الانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات، فيرى ماسلو أن دافعية الأفراد نحو تحقيقها لا يتوقف عند حد الإشباع الجزئي لها فحسب، وإنما يسعى الفرد إلى تحقيق مزيد من الإشباع لمثل هذه الحاجات، لأنها دائمة الإلحاح ولا تشبع بصفة دائمة أو كلية، وهذا ما يفسر استمرارية دافعية الأفراد نحو تحقيق مزيد من النجاح والتميز والتفوق والتقدير. وبالرغم من أهمية تصنيف ماسلو للحاجات إلا أنه يعاني من بعض العيوب التي تتمثل في:

أولاً: ليس من الضروري أن يؤجل الفرد إشباع حاجات معينة حتى يتسنى لهم إشباع الحاجات الدنيا، فكثيراً ما نؤجل مثلاً إشباع حاجة الجوع لتحقيق حاجة أخرى، وفي بعض الأحيان نسعى إلى تحقيق أكثر من حاجة في نفس الوقت.

ثانياً: هناك كثير من الدوافع تم إغفالها في تصنيف ماسلو للحاجات مثل الامتناع عن الطعام احتجاجاً على سياسة معينة أو إيذاء النفس أو تبني أيديولوجية معينة وغيرها من الدوافع (الزغول، 2001).

5. نظرية التحليل النفسي للدافعية:

The Psycho - Analytic Theory of Motivation

ترى هذه النظرية أن الغرائز هي المصادر الداخلية للاستثارة ولأجل تقليلها، يدفع الفرد لعمل ما، وقد قدمها فرويد في عام (1951) وتسمى عملية تفريغ التوتر بالعملية الأولية ومفهوم النسبية The Concept of Structure وهو يسمى بالعملية الثانوية، كما يمكن خفض التوتر فقط من خلال إيجاد مخرج عبر الكبح (القمع) والمحرمات (بالمنع) التي يضعها (الأنا).

إن نظرية التحليل النفسي للدافعية هي نظرية النسبية Structure والتطور التاريخي للدوافع وهي لا تنطبق على جميع السلوكيات، حيث افترض فرويد أن الدوافع الغريزية هي الدافع الرئيس لسلوك الكائن الحي (العقل، 2001).

6. نظريات الدافعية المستندة إلى التعلم:

Learning Theories of Motivation

1. **نظريات المثير والاستجابة:** وهي ترى أن الإنسان آلة محكومة بمبادئ ثابتة، وتنبثق دافعية السلوك من دوافع نفسية، ويمكن التنبؤ بسلوك الكائن الحي على أساس العلاقة بين السبب، والأثر بطريقة موضوعية، والدافعية هي حافز ينتج من مثيره، وقد يكون المثير داخلياً، أو خارجياً، ولا يرتبط السلوك بأية غاية، كما يشدد أصحاب نظرية المثير والاستجابة دون تعزيز، ونظريات المثير والاستجابة مع تعزيز.
2. **نظريات المجال المعرفي والدافعية Cognitive Field Theory and Motivation:** هذه النظرية تؤكد على إدراك المجال الكلي من قبل الفرد، وحسب هذه النظرية، يتم تنظيم أنماط السلوك الانفعالي، وتوجيهها، والتي يطورها الفرد في مسار حياته (عقل، 2001).
3. **دافعية التحصيل Achievement Motivation:** تعددت الآراء ووجهات النظر حول مصدر دافعية التحصيل، إذ يرى بعض علماء النفس أنها سمة شخصية شبه ثابتة لدى الأفراد وهي ذات منشأ داخلي، ويعد موراي (Murray) من أبرز أولئك الذين تبنوا وجهة النظر هذه، إذ يؤكد أن لدى جميع الكائنات البشرية مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يكافحون من أجل إشباعها.

ويرى ماكليلاند (McClelland) أن دافعية التحصيل ترتبط بكافة الأنشطة البشرية وتتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط (Lous of Control) فهو يؤكد أن الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للتحصيل هم الذين يمتازون بمصدر ضبط داخلي (تعزيز داخلي)، حيث يمتازون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من أجل إنجازها بصرف النظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية، وتلعب عملية إعداد الأفراد والتنشئة

الأسرية دوراً في ذلك، إذ إن الأفراد الذين تمت تنشئتهم على الضبط الذاتي والميل نحو المنافسة والتفوق، فإنهم غالباً ما يكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للإنجاز والتحصيل لدافع التحصيل بحد ذاته وليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز.

أما أتكنسون (Atkinson) فلم يختلف كثيراً مع ماكليلاند، إلا أنه أضاف بعداً جديداً لدافعية التحصيل يتمثل في الحاجة إلى تجنب الإخفاق، ويتوقف جهد الفرد ودافعيته على مدى إلحاح الحاجة إليه، فإذا كانت الحاجة إلى التحصيل أكثر من الحاجة إلى تجنب الإخفاق، فستكون الدافعية للإنجاز أو العمل قوية، أما إذا كانت الحاجة إلى تجنب الإخفاق أكبر من الرغبة في الإنجاز، فإن مستوى الدافعية يكون ضعيفاً. وعليه فإن دافعية الأفراد للإنجاز والنجاح تزداد إذا كانت حاجة تجنب الإخفاق لديهم أكبر من الحاجة إلى التحصيل، ويرى أتكنسون أن خبرات النجاح والإخفاق السابقة تلعب دوراً بارزاً في دافعية الأفراد نحو الميل إلى التحصيل أو تجنب الإخفاق في المواقف المختلفة.

لقد طور أتكنسون نظرية في دافعية التحصيل يؤكد فيها أن ميل الأفراد لتحقيق النجاح أو الإنجاز يتوقف على تفاعل ثلاثة عوامل تتمثل في:

- دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الإخفاق.
- مستوى إدراك الفرد لتحقيق النجاح تبعاً لصعوبة أو سهولة المهمة.
- القيمة النسبية للمهمة مقارنة بالمهمات الأخرى، حيث يتوقف باعث الفرد للقيام بمهمة ما على مدى أهميتها النسبية له **(Dubois,etel,1979) (الزغول، 2001).**

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم (المتعلقة بالمتعلم):

هناك عوامل كثيرة تؤثر في دافعية المتعلم منها ما يتعلق بالمتعلم ذاته، ومنها ما يتعلق ببنية المادة التعليمية، ومنها بالمعلم أو البيئة المحيطة به، ويمكن إجمالها كما يلي:

1. الأهداف Goals:

الأهداف البارزة تؤثر في المعلومات التي يهتم الناس بها، والطريقة التي يستخدمونها فيها، وما يعزز الدافعية هو التوجه نحو الأهداف التي لديها احتمال في تعزيز المشاركة طويلة المدى وذات النوعية العالية في التعلم، وهناك ارتباط إيجابي بين أهداف القدرة، والكفاءة، وأهداف الأداء. فمثلاً، أهداف التفوق الابتدائية لا تكفي للاحتفاظ بالدافعية الداخلية ما لم يستمر الشخص في اختبار نفسه باعتباره مكتسباً للقدرة والكفاءة، وذلك من خلال المراجعة الإيجابية وتقييم تقدمه نحو هدف معين، والمعلومات المتعلقة بالأهداف ضرورية فكلما أمكن ذلك زادت الدافعية للإنجاز.

2. الوعي بالذات Self awareness:

باعتبار أن القدرة على التخطيط هي جزء من الواقعية كما يفترضها أتكنسون Atkinson فإن الشعور بالضبط الشخصي لأحداث المستقبل هو مفتاح للإنجازات القيمة، وهناك ثلاثة عوامل أساسية ترتبط بتحديد الهدف الواقعي وفي المراقبة الفعالة للخطط الشخصية:

الأول: عامل التوقع An Expectancy والذي يتضمن معتقدات المرء عن قدراته في تأدية المهمات الناجحة (هل يمكنني أن أعمل هذه المهمة؟).

الثاني: عنصر القيمة A Value Component Factor ويتضمن أسباب الانخراط في المهمات.

الثالث: عنصر انفعالي An Emotional Component (بماذا أشعر إزاء هذه المهمة؟) (Covington, 1998)

3. المشاعر Feelings:

المشاعر الحادة يبدو أنها من الدوافع المباشرة للفعل والعمل، فالأفكار تثري المشاعر وتنميها، أما المشاعر فإنها هي التي تقود السلوك الإنساني، كما أن العواطف كذلك دوافع غير مباشرة للسلوك كونها عناصر شرطية سابقة للتفكير السيئ. كذلك فإننا نفكر بالطريقة التي نعمل بها ونتحرك على أساس من هذه المشاعر،

وهـذه المشاعر متمثلة بالأغلبية في تقدير الذات ونزعة التوجه للخدمة الذاتية في التحصيل (Ames & Ames, 1984).

٨. الانفعالات Emotions:

من العوامل المؤثرة في دافعية المتعلم الانفعالات ويعرفها (Hume) بأنها المشاعر المرتبطة بصورة عرضية بالأفكار.

من هذه الانفعالات "مستوى الطموح" وعلاقته بمشاعر النجاح والفشل، والثقة بالنفس وهي حالة نفسية أخرى للعقل مثل النجاح والفشل تؤثر في الاعتقاد لدى الشخص، والتوقع يعد أيضاً من الانفعالات التي لها علاقة مباشرة بمستوى الطموح والثقة بالنفس، كذلك تتأثر هذه الانفعالات بالتحديات الواقعية حيث إن مفتاح الانخراط الدائم في التعلم يتطلب إنشاء مطابقة واقعية بين القدرات الحالية للأفراد ومتطلبات تحقيق المهمة وبما أن الانفعالات هي عمليات داخلية تتعلق بالمتعلم فإن لها تأثيراً فعالاً من خلال كونها داخلية التنظيم.

الفصل السابع
متلازمة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد
(ADHD) لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة.
- اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- الخصائص والصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- مظاهر الاضطراب في سن ما قبل الدراسة.
- مظاهر الاضطراب في سن المدرسة.
- مظاهر الاضطراب في سن المراهقة.
- سمات الحركة الزائدة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- علاج متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- الآثار الجانبية لاستعمال (الريتالين).
- التحفظات على استخدام دواء (الريتالين) في معالجة متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- طبيعة الصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- الاستراتيجيات التربوية العلاجية المقترحة لصعوبات التعلم لدى الطلبة الموهوبين الذين لديهم ضعف انتباه ونشاط زائد.
- التكيف مع متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الفصل السابع
متلازمة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة :

إن صعوبات الانتباه تقع موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة مما حذا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أن يعتبروا بأن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، بالإضافة لصعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية بشكل عام. وعلى الرغم من هذه العلاقة الارتباطية بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وبين صعوبات التعلم فما زال هنالك غموض يحيط هذا الموضوع في عالمنا العربي، حيث يتم التعامل مع الأطفال بشكلٍ عام الذين يظهرون صعوبات تعلم ناتجة من ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومن ضمنهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما أن مشكلاتهم التعليمية تعالج غالباً باستراتيجيات تقليدية لا تتماشى مع طبيعة هذا الاضطراب، لذا سوف يسعى الفصل الحالي إلى توضيح مظاهر اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وتأثيره على النواحي التعليمية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تقديم معلومات حول الصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى هذه الفئة من الطلاب وذلك من خلال مراجعة الأدبيات الحديثة في هذا المجال، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للتعامل مع صعوبات التعلم الناتجة عن اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (القمش، 2011).

اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

إن تلك الإعاقات الخاصة بالانتباه تتصف عموماً بسمة التشتت الذهني، وسرعة الانحراف في الانتباه، والتوتر العصبي، أو التشوش وعدم الانتظام، والحركة الزائدة عن الحدود، حيث عرّف الدليل الإحصائي والتشخيص الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV) هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل عمر 7 سنوات. وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافةً إلى الوظائف التكيفية والمعرفية، ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو سن الرشد (Wikipedia, 2006).

الخصائص والصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يظهر اضطراب (ADHD) بدرجات مختلفة، فقد تكون حالة الطفل بسيطة ويمكن التعامل بسهولة معها أو قد تكون أعراض الاضطراب شديدة وتحتاج إلى جهد كبير للتحكم بها. كما أن هذا الاضطراب تتباين أعراضه يوماً بعد يوم ومن مكان لآخر، فهو غير ثابت في مظاهره وتختلف هذه المظاهر حسب المزاج والمواقف، وقد تؤثر عوامل أخرى في تلك التقلبات التي تظهر على الأطفال المصابين به. وحسب ما جاء في رأي باركلي (Barkly) فإن 80٪ من أطفال المدارس المصابين به تستمر لديهم أعراض الاضطراب حتى في سن المراهقة و30 ـ 65٪ سوف تبقى الأعراض لديهم حتى سن الرشد.

مظاهر الاضطراب في سن ما قبل الدراسة:

يبدي العديد من الأطفال الذين لديهم (ADHD) في سن ما قبل الدراسة سلوكيات حركية نشطة تخلو من الراحة، وتغيرات كبيرة في المزاج ونوبات من الغضب، وإرهاق

ناتج عن نقص النوم، كما يبدون معرضين للإحباط أكثر من غيرهم، وزمن الانتباه لديهم قصير جداً كما يظهر العديد من الأطفال في هذه المرحلة العمرية مشكلات في اللغة والكلام ويصفون عادةً بأن تصرفاتهم خرقاء. وتبدو مشكلاتهم أكثر وضوحاً حين يكونون في مواقف ضمن مجموعات، وقد يبدون سلوكيات عدوانية، وكثير من هؤلاء الأطفال لا يستمرون في رياض الأطفال ويخرجون من المدارس.

مظاهر الاضطراب في سن المدرسة:

تتزايد مشكلات هؤلاء الأطفال في سن المدرسة، حيث يتوقع منهم البقاء هادئين في أماكنهم والتركيز على المهام المعروضة أو الاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي.

ويبدأ تأثير المشكلات الدراسية للطفل في الظهور في المنزل، حيث توكل له واجبات منزلية تدخل الطفل والأسرة معاً في معاناة حقيقية لإنهاء تلك الواجبات.

كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة عدم القدرة على اتباع التعليمات سواء في المنزل أو المدرسة وصعوبة أداء المهام اليومية الموكلة لهم أو إكمال الأعمال التي أوكلت لهم. كما يعانون من رفض الآخرين لهم من الأقران بناء على نتاج سلوكياتهم الاجتماعية غير المناسبة والتي تتزايد مع الوقت. وفي نهاية مرحلة الطفولة تبدأ السلوكيات الاجتماعية بالتحسن والاستقرار، إلا أن المشكلات الأكاديمية تستمر. ويشير باركلي (Barkly) إلى أن ما بين عمر (7 ـ 10) سنوات فإن (30 ـ 50٪) على الأقل من الأطفال الذين لديهم تشتت أو ضعف انتباه (ADD) أو لديهم ضعف انتباه مصحوب بنشاط زائد واندفاع (ADHD) قد تتطور لديهم أعراض السلوك المعارض (Conduct Behavior) أو سلوكيات أخرى كالكذب، أو مقاومة السلطة، و(25٪) منهم قد يبادرون بالقتال مع الآخرين (Health Center, 2000).

مظاهر الاضطراب في سن المراهقة:

خلال هذه الفترة النمائية فمن غير المستغرب أن تتغير مظاهر الاضطراب حيث يقل النشاط الزائد، إلا أن ضعف الانتباه والاندفاعية قد يستمران، وتظهر في هذا

العمر مظاهر الإخفاق الدراسي عند نحو (58٪) من الطلاب. كما أن (25 _ 30٪) منهم يواجهون صعوبات واضحة في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، من مثل السلوك المنحرف، وفي محاولة من هؤلاء المراهقين للحصول على قبول الآخرين لهم، فقد يتجهون للارتباط مع أقران لديهم مشكلات متشابهة، مما قد يقود إلى انجرافهم في سلوكيات تهدد حياتهم أو حياة غيرهم، فقد ينساقون لتعاطي المخدرات أو الكحول أو أي سلوكيات معارضة أخرى.

ومن الجدير ذكره أن (35٪) من المراهقين الذين لديهم (ADHD) يتركون المدرسة قبل الانتهاء من المرحلة الدراسية التي هم بها، وتظهر مظاهر الاكتئاب عند العديد من هؤلاء المراهقين كذلك ضعف الثقة بالذات، والصورة غير المناسبة عن الذات، مؤكدة بذلك ضعف إمكانية النجاح المستقبلي أو استمرار الدافعية للعودة للدراسة أو حتى كسب قبول الآخرين لهم اجتماعياً (ADHD2, 2004).

سمات الحركة الزائدة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بين كل من أنيستوبولوس وبيركلي (Anastopoulos and Barkley,1991) مجموعة من السمات التي تميز الموهوب ذا الصعوبة التعلمية ويعاني من متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه.

1. يتململ الطالب غالباً ويقلق من يديه، أو قدميه، ويتلوّى في مقعد الدراسة.
2. يترك الطالب غالباً مقعده، وفي مواقف أخرى، وأحياناً يبقى في مقعده كما هو مُتوقَّع.
3. يركض الطالب غالباً ويصعد الدرج أو السُلّم بشكل مُتطرف وبشكل غير مناسب، وفي مرحلة المراهقة وحين يكون كبيراً ينحصر في مشاعر شخصية فردية وعدم ارتياح.
4. الطالب دوماً في حالة تسرّع طائش، وكأنه مسوق بمحرك يدفعه باستمرار.
5. الطالب يتكلم بسرعة غير اعتيادية.
6. الطالب يقذف بالإجابات بسرعة قبل أن يُستكمل السؤال أمامه.

7. الطالب يعاني صعوبة من انتظار دوره.
8. الطالب غالباً ما يُفسر ويُعلل سلوك الآخرين، ويُقحم نفسه مع الآخرين وشؤونهم في المحادثات، والألعاب.

وذكر بعض المختصين سمات الحركة الزائدة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

1. يخفق الطالب في الانتباه.
2. يعاني الطالب من صعوبة استمرارية الانتباه والمحافظة على التركيز في المهمّات ونشاطات الألعاب أو الأدوار.
3. يبدو الطالب غير مُصغٍ حين يتكلم معهُ الآخرون مُباشرةً.
4. لا يتبع التوجيهات أو الإرشادات، ويخفق في استكمال وظائفه وواجباته الدراسية؛ في بيئة الصف الدراسي أو المدرسة؛ ليس لمعاكسة سلوكية لمعلميه؛ وليس لعدم فهمه للإرشادات والتعليمات؛ وإنما لصفة وسمة في حالته.
5. يواجه الطالب صعوبة في تنظيم نشاطاته ومهماته.
6. الطالب يتجنب ويكره ويمتنع عن المشاركة والاندماج في مهمات وأنشطة تتطلب تركيزاً عقلياً ومُتابعة ومُثابرة (واجبات مدرسية ومنزلية).
7. يفقد الأشياء والأدوات الضرورية لأداء مهماته وأعماله مثل: ألعاب، وظائف مدرسية، أقلام، كُتب، أدوات...إلخ.
8. يتوزّع انتباهُه وينحرف بعيداً بسبب أي حسّي خارجي حوله.
9. الطالب كثير النسيان للنشاطات اليومية.

علاج متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يرى زاميت كين (Zametkin,1991) أن ثمة مؤشرات ترى وجود تفاعل بين مُتغيرات ثلاثة: بيولوجية، ونفسية، واجتماعية، وقد تكون فيها أسباب مُتعددة الجوانب، وأكد الباحثون على أنّ دواء (الريتالين Ritalin) وغيره من المنبّهات كعلاج

لحالـة عـدم التـوازن في التفـاعلات البيوكيميائيـة الدماغيـة هـو رأي غـير صـحيح لاعتبارين:

الأول: لم يثبت علمياً وجود عدم توازن كيميائي عند أولئك الأطفال والطلبة.

الثاني: إن (الريتالين) له نفس التأثير المقبول نفسه في الطلبة والأطفال العاديين بغضّ النظر عن تشخيص السلوك.

وبيّن كل من سيفر وكريفر (Safer and Krager,1988) أن دواء (الريتالين) استعمل أكثر من اللزوم وتّم سوء تطبيقه واستعماله، وبشكلٍ لافت للنظر، فعلى سبيل المثال ذكرت معلّمة في فلوريدا أن نصف طالباتها كُنّ يستخدمنّ دواء (الريتالين) لإعاقات الانتباه (ADHD)، وثمة أستاذ لطالب مُتحمس يبلغ عمره عشر سنوات ومعدل ذكائه اللافت للنظر (180) درجة، أوصى المربون أن يوضع ذلك الطالب النشيط على قائمة المستعملين لدواء (الريتالين)، ولكن حل المشكلة لذلك الطالب كان بوجود أستاذ جديد له، وفيما بعد مدرسة خاصة له مما أدى إلى تُحسن تقييم مواهبه وتقديرها.

الآثار الجانبية لاستعمال (الريتالين):

ذكر كراموند (Crammond,1994) أنه في حالة اهتمام الآباء والمعلمين بالدواء، فإن بإمكانهم طلب ذلك، مع الاعتبار أن (الريتالين) قد يُفيد في تركيز الذهن للطلبة في بعض أنواع التعلّم؛ ولكنه قد يكون عائقاً لإنتاج الأفكار. وإن الأطفال ليسوا على مستوىً كافٍ من النضج ليخبروا عن تلك العوائق الناتجة من استعمال الدواء، ولا توجد كشوف تقييمية سلوكية لصعوبات الانتباه وإعاقاته؛ والتي تتضمّن ملاحظات للسلوك الإبداعي، أما فيما يتعلق بالآثار الجانبية لاستعمال (الريتالين) فقد أظهرت الدراسات السريرية وجود مجموعة منها مثل:

1. الارتعاشات.
2. الرّجفة.
3. مشكلات متواصلة في البيت والمدرسة.

4. فقدان الشهيّة للطعام.
5. أرق النوم والقلق قبل النوم.
6. غثيان.
7. تقزّز وشعور بالمرض.
8. أوجاع في المعدة.
9. صُداع وأوجاع في الرأس.
10. اكتئاب وشعور بالأسى والحزن.
11. انسحاب من المجتمع.
12. فقدان الحيوية والطاقة.
13. على الرغم من أن (الريتالين) يهدّئ عدداً كبيراً من الأطفال؛ ويساعدهم في تركيز الانتباه ولكن في الوقت نفسه يجعلهم خاضعين ومُسالمين في الصفوف المدرسية.

ولا حاجة لنا إلى القول إن الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة ولديهم ضعف انتباه يكون من الأفضل لهم أن يتعلموا كيف يؤدّون واجباتهم الدراسية والشخصية ـ دون الاعتماد على الأدوية ـ، وأن الكثير من الأعراض المرتبطة بإعاقات الانتباه يمكن ضبطها بالأسلوب السلوكي، ويمكن استبعاد الأدوية الطبيّة للكثير من أولئك الأطفال والطلبة، وبعضهم قد يحتاج لكلا الأسلوبين (الدّوائي والسلوكي) ليتمكن من أداء مهماته المدرسية.

ومما يجدر ذكره أن الاهتمام المتنامي بإعاقات الانتباه سبّب مشكلة جدّية، فقد وصل التشخيص لها إلى درجة زائدة عن الحدود من قبل الأساتذة والمتخصّصين، وأولياء الأمور. وكثير ممن سبَق ذكرهم يرون في دواء (الريتالين) علاجاً سحرياً، ولكن المشكلة بالنسبة للموهوبين شديدة وفادحة.

التحفظات على استخدام دواء (الريتالين) في معالجة متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه :

ذكرت ريم (Rimm, 1995) أن المؤسسة القومية لاختصاصيّي المدارس النفسيين (NASP, 1991) في مؤتمرهم السنوي، اتخذوا موقفاً قوياً نحو معالجة الإعاقات الانتباهيّة ونورد بعضاً من توصياتها :

أ- إن المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين تعتقد أن إعاقات الانتباه ليست حالة واحدة موحّدة، وأنها ليست مُشخّصة بمصداقيّة ثابتة، ومن الصعب جداً التفريق والتمييز بين صعوبات الانتباه، وبين النسّق العام أو المدى المزاجي والتذبذب المتغيّر في الانتباه والذي يشكل قاسماً مُشتركاً عاماً بين الطلاب كافةً سريعي التأثر والتغيير.

ب- إن المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين، تعتقد أن التدخل الفعّال لصالح الطلبة ذوي الإعاقات الانتباهية، يجب أن يتحسس ويلمس الاحتياجات الفردية ونقاط القوة لكل طالب، وللطالب ذي الإعاقات الانتباهيّة، **فإن التدخلات لصالح الطالب يجب أن تشتمل على ما يأتي:**

1. تعديلات في الصف الدراسي، لتستثير الانتباه، وإنتاج العمل، والتكيّف الاجتماعي.
2. أنظمة لقيادة السلوك وإدارته لخفض المشكلات وتحديداً في المواقع المتأثرة بإعاقات الانتباه، مثل: المواقف غير المبنية على أسس ثابتة مُخطّطة، تدريس أو إرشادات لمجموعة كبيرة من الطلبة، تحولات في المواقف والاتجاهات.
3. التشاور والاستشارات مع العائلات والأهل لتساعد قيادة السلوك وإدارته في البيت؛ وتسهّل سُبل التعاون بين البيت والمدرسة وتقوّي المشاركة بينهما.

ج- تعتقد المؤسسة القومية لاختصاصيي المدارس النفسيين أن العلاج للمعوقين انتباهياً قد تكون دوائية طبيّة وقد لا تكون، كأسلوب للتدخل. وحين يصبح الدواء هو الحل فإن المؤسسة القومية للاختصاصيين النفسيين في المدارس توصي بالآتي:

1. التدخل السلوكي، والدراسي، الإرشادي يجب أن يبدأ قبل التدخل الطبي ـ الدوائي.
2. البيانات السلوكية عن الطالب ـ الحالة ـ يجب أن تُجمع ـ قبل وأثناء المحاولات الدوائية ـ لتقييم الأرضية والخط القاعدي وفاعليّة العلاج الدوائي، وتأثيره... وإلخ.
3. تقييم التواصل والاتصالات بين المدرسة، والبيت، والأطر الطبيّة، والتركيز على حلول المشكلات والتعاون.

وثمة أساليب ناجحة، وبدائل في التعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين شخّصوا بأنهم من ذوي إعاقات الانتباه وهي:

- الاتساق والتسلسل.
- تحديد المناسبة في التعامل.
- تحديث المناهج وتغييرها.
- التركيز على الاهتمامات الإيجابية والإنجاز.

طبيعة الصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

تبدو مشكلة عدم الانتباه للتعليمات الصعبة وللأعمال المدرسية المطلوبة شائعة بشكل كبير بين طلاب المراحل الابتدائية، فقد بلغت في العديد من الدراسات ما يقارب (16٪) مما تشير إلى أن العديد من تلاميذ هذه المرحلة يواجهون صعوبة في التركيز أو التشتت المتواصل عن القيام بالأعمال الصعبة، مما قد يقود بدوره إلى الفشل التعليمي والإخفاق في المواد الدراسية.

وقد أشارت الدراسات على أن (80٪) من التلاميذ الذين لديهم (ADHD) تظهر لديهم مشكلات الإخفاق في الأداء الأكاديمي وإعادة الصفوف الدراسية والتحويل إلى فصول التربية الخاصة أو الانسحاب والفصل من المدرسة.

وحتى الدراسات التي أجريت على عينة من الطلاب الذين لديهم مشكلات في الانتباه لكنهم لم يشخصوا رسمياً بأن لديهم هذا الاضطراب، أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب واجهوا مشكلات وصعوبات تعليمية على مدى السنوات الدراسية اللاحقة لهم في المدرسة كصعوبات القراءة أو الرياضيات أو صعوبة الاستيعاب والفهم، أو صعوبة استخدام الوقت أو غيرها من صعوبات التعلم النمائية (Rabiner, 2002).

وسيتم في هذا الجزء من الفصل استعراض للصعوبات الأكاديمية والنمائية التي يمكن أن تظهر لدى الطلاب الذين لديهم (ADHD).

أولاً: الصعوبات اللغوية

في دراسة قام بها رابنر وزملاؤه (Rabiner et. al,1999) حول الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت تقوم الدراسة على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال تمت متابعتهم لخمس سنوات لاحقة من السنوات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أداؤهم منخفضاً في هذا الجانب مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشراً لحدوث صعوبات في القراءة لاحقاً لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها.

كما أن نفس الباحثين أجروا دراسة أخرى عام (2000) على (620) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية في (8) مدارس في الولايات المتحدة. حيث تم تقييم تحصيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة من خلال معلميهم بعد تطبيق مقياس كونر للكشف عن وجود مشكلات ضعف الانتباه. وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة (76٪) لدى الطلاب الذي ظهرت لديهم أعراض ضعف الانتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض كذلك

بالنسبة للغة المكتوبة فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم ضعف انتباه كان منخفضاً بنسبة (92٪) عن الأقران العاديين، وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف في الانتباه لدى الأطفال الذين تظهر لديهم أعراض هذا الضعف في سن مبكر، كما أكدت الدراسة على أهمية التركيز في حالة الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه على الأسباب التي تقود للصعوبات الأكاديمية وليس على الصعوبات الأكاديمية ذاتها.

وشدد أيضاً تايروش وكوهين (Tirosh & Cohen,1998) على أهمية التدخل المبكر لعلاج المشكلات والمسببات التي تقود لصعوبات التعلم في الدراسة التي أجرياها على عينة من (3208) طلاب وطالبات ممن تم تشخيصهم باستخدام مقياس لضعف الانتباه والنشاط الزائد، وذلك بهدف فرز الطلاب الذين يعانون من أعراض هذا الاضطراب، حيث ظهر أن (5٪) من أفراد العينة لديهم أعراض هذا الاضطراب، وبتطبيق مقياس لتقييم اللغة لدى الأطفال الذين لديهم (ADHD) مقارنة بالأطفال الذين لا يوجد لديهم مشكلات في القراءة، فقد ظهر بأن (45٪) ممن لديهم (ADHD) لديهم صعوبات لغوية، كما تبين بأنها تظهر لدى البنات أكثر من البنين. وقد أشار الباحث إلى أن الصعوبات اللغوية غير المعالجة ترتبط بشكل كبير بالصعوبات الأكاديمية في الجوانب اللغوية، لذا فإن التقييم المستمر للجوانب اللغوية للأطفال الذين يعانون من (ADHD) يشكل جزءاً مهماً بالنسبة لتعليم هؤلاء الأطفال، خاصة وأن الصعوبات اللغوية ترتبط بالصعوبات الأكاديمية في جانب الوظائف الأكاديمية.

ويبدو بأن الارتباط بين الصعوبات اللغوية للطلاب الذين لديهم (ADHD) قد ورد في العديد من الدراسات حيث لفتت بعض الدراسات الانتباه إلى أن ضعف المهارات اللغوية كضعف اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية وكذلك الذكاء اللغوي المنخفض يترافق غالباً مع هذا الاضطراب.

وقد أكد هذه النتائج ماكلينس ورفاقه (McInnes,et.al,2003) في دراسة أجروها على (77) طالباً تتراوح أعمارهم بين (9 ــ 12) سنة ممن تم تشخيصهم على أن لديهم

(ADHD) فقط و(18) منهم يعانون من (ADHD) مصحوب بصعوبات لغوية و(19) لديهم صعوبات لغوية فقط دون (ADHD)، و(19) آخرين لا توجد لديهم أية مشكلات حيث تم تقييمهم من خلال اختبارين أحدهم للاستماع مع الفهم، والآخر لاكتشاف الأخطاء في (8) قطع للقراءة، فقد أشارت نتائج اختبار الاستماع مع الفهم إلى أن جميع الأطفال الذين لديهم (ADHD) في عينة الدراسة كان أداؤهم أقل بكثير من بقية الأطفال في العينة الضابطة في شرح ما تم فهمه من القطعة المستمعة، إلا أنهم كانوا يظهرون أداء مقارباً للعاديين وأفضل من الطلاب الذين لديهم مشكلات لغوية فقط أو (ADHD) مصحوب بمشكلات لغوية حين توجه لهم أسئلة محددة حول ما تم الاستماع له.

كذلك بالنسبة لاكتشاف الأخطاء في القطع القرائية، فإن الطلاب الذين لديهم (ADHD) كان أداؤهم أضعف بكثير من أداء الطلاب في العينة الضابطة، وأفضل من الطلاب العاديين الذين لديهم مشكلات في إكمال المهام الدراسية وبين ضعف مهارات الاستيعاب للمعلومات المعقدة التي قد تقدم في التعليمات الصفية والدروس أو القطع القرائية.

وتؤكد هذه الدراسة العلاقة الطردية بين ضعف مهارات الاستيعاب في المراحل الدراسية الأولى وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي المتدني في المراحل الدراسية اللاحقة، وتؤكد أيضاً على ضرورة الانتباه إلى جانب الفهم والاستيعاب لدى الطلاب في التعليمات الصفية والمعلومات المعروضة من المعلم لتلافي حدوث عجز في الاستيعاب يقود إلى مخرجات تعليمية ضعيفة (القمش، 2011).

ثانياً: صعوبات الرياضيات

العديد من الطلاب الذين لديهم (ADHD) لديهم صعوبات في التحصيل بالمستوى المناسب لعمرهم في العديد من المجالات الأكاديمية بما فيها مادة الرياضيات.

ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء الأطفال المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات، واستيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات بالوقت المناسب، كذلك استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات

الرياضية بفعالية. كما أن تطبيق الحقائق الخاصة بالجمع والطرح وجداول الضرب تأخذ وقتاً أطول مما يستهلك الطفل الذي لا يعاني من (ADHD)، وهذا بدوره يؤثر على التعلم اللاحق للمستويات الأعلى من الرياضيات والمهارات التقنية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب الذين لديهم (ADHD) يبدون أداء أفضل عندما تنظم المهام الرياضية لتتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي المناسب للطالب، وعندما تقدم لهم تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم. كذلك عندما تكون نتائج أدائهم ظاهرة ومرتبطة بعملهم، وحين يتم استخدام إجراءات مناسبة لتقديم دروس الرياضيات لهم كاستخدام القصص والأساليب المثيرة، فإن ذلك يشد انتباه الأطفال ويعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي (Rabiner, 2005).

ففي الدراسة التي أجراها بينيديتو وتانوك (Benedetto & Tannock, 1999) لتقييم مهارة القيام بالحسابات الرياضية للأطفال الذين لديهم (ADHD) مقارنة مع الطلاب الذين لا يوجد لديهم أعراض (ADHD)، حيث أجريت الدراسة على (15) طفلاً تم تشخيصهم على أن لديهم (ADHD)، (13) منهم ذكور و(2) إناث، إضافة إلى (15) طالباً وطالبة لا يوجد لديهم (ADHD) وكانت تتراوح أعمارهم جميعاً من (7 ـ 11) سنة ونسب الذكاء متقاربة بين المجموعتين، حيث قدمت مهارات حسابية للطلاب في العينة التجريبية والضابطة خلال (10) دقائق، مرة قبل استخدام أي علاج دوائي مع المجموعة التجريبية، ومرة أخرى باستخدام علاج دوائي كالريتالين مع المجموعة التجريبية. وقد حسبت مهارات الأطفال في الاستجابة الصحيحة على مسائل متعددة تشمل الجمع والطرح، كما حسبت مستوى الدقة في الاستجابة، وعدد الأخطاء والسلوك المصاحب. وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

1. العديد من الأطفال الذين لديهم (ADHD) كان أداؤهم أقل من أقرانهم العاديين في مادة الرياضيات حتى وإن كانوا في نفس مستوى الذكاء.
2. يعتمد الأطفال الذين لديهم (ADHD) على إجراء عمليات الحساب باستخدام أصابع اليد وليس على الذاكرة.

3. يعاني العديد من الأطفال الذين لديهم (ADHD) من مشكلات في فهم مفهوم الاستلاف بشكل مناسب، وهي مهارة تتطلب مهارات أساسية مثل تشغيل الذاكرة والانتباه الذي يشكل جانب ضعف لدى هؤلاء الأطفال، لذا يقترح الباحثان تدريب المعلمين على كيفية توجيه وتحسين تلك الجوانب لدى الأطفال.
4. استخدام العلاج الدوائي يقلل من استخدام أصابع اليد في إجراء العمليات الحسابية ويساعد في استخدام الذاكرة، كذلك يقلل من أخطاء عمليات الطرح إلا أن الدواء لا يحسن مشكلة عدم فهم مفهوم الاستلاف.
5. يحتاج الأطفال الذين يعانون من (ADHD) إلى وقت أطول من الأطفال الذين لا يعانون من هذا الاضطراب لحل المشكلات الرياضية، خاصة في الاستلاف، كذلك تقليص عدد المسائل التي تقدم لهم في الواجبات والاختبارات مقارنة مع الأقران الآخرين في الفصل الدراسي، ويقترح الباحثان تحديد ذلك في البرنامج التربوي الفردي للأطفال.
6. على الرغم من أن استخدام الدواء قد حسن من أداء الأطفال الذين لديهم (ADHD) في الاستجابة بالانتباه لاختبار الرياضيات، إلا أن الدواء لم يعالج صعوبات الرياضيات التي يعاني منها الأطفال، فتلك الصعوبات ينبغي تحديدها في برنامج الطفل الفردي واستخدام أسلوب علاجي تدريبي مناسب معها.

وفي دراسة أخرى أجريت لهدف مقارنة الأداء الأكاديمي للأطفال الذين لديهم (ADHD) (النوع المزدوج) أي الأطفال الذين لديهم أعراض نشاط زائد واندفاعية إضافة إلى عدم الانتباه. مع أداء الأطفال الذي شخصوا على أن لديهم (ADHD) من نوع عدم الانتباه فقط. أشارت الدراسة إلى أن الصعوبات المرتبطة بالنوع المزدوج كانت أكثر من تلك التي تتواجد لدى الطلاب الذين لديهم مشكلات انتباه فقط، وذلك فيما يتعلق

بالمشكلات السلوكية، إلا أن الأطفال الذين لديهم مشكلات انتباه فقط كانوا أكثر عرضة للمشكلات المرتبطة بالوظائف الأكاديمية.

فالأطفال الذين يعانون من مشكلات انتباه فقط (ADD) يبدون مستويات منخفضة في التحصيل في مادة الرياضيات، ويرى المؤلف بأن صعوبات الانتباه لدى هؤلاء الطلاب تتعارض مع قدراتهم على تكوين أنظمة رمزية مختصرة خاصة لاكتساب مهارات الرياضيات الأساسية في الصفوف الابتدائية. ويبدو بأن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه فقط، حين يكونون في سن مبكر، لا تظهر عادة هذه المشكلة واضحة لديهم لعدم ارتباطها بمشكلات سلوكية، مما قد لا يسترعي الاهتمام لتقديم متابعة خاصة لهم، لذا فإن هؤلاء الأطفال قد لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لمادة الرياضيات والتي يحتاجونها لمراحل لاحقة. واقترح (Marshall,et.al,1997) توجيه الانتباه للأطفال الذين يبدون أداء أكاديمياً منخفضاً في مهارات الرياضيات وإجراء اختبارات مبكرة للوظائف الأكاديمية لتلك المهارات، لتجنب الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجهه لاحقاً.

هذا ولقد سعت دراسات عديدة إلى تقدير نسب انتشار صعوبات تعلم الرياضيات عند الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية، فوجد بادين (Badian,1999) وجروس تشر ومانور وشاليف (Gross-Tsur, Manor & Shalev, 1996) ومن قبلهم كوسك (Kosc,1974) أن نسبة انتشارها عند الأطفال في هذه المرحلة تتراوح من (6٪ ـ 7٪). وعلى الرغم من أن هذه التقديرات يبدو مبالغاً فيها نظراً لاختلاف تعريفات صعوبات تعلم الرياضيات. فقد اقترح عدد من العلماء أن نسبة انتشار هذا الاضطراب عند الأطفال والمراهقين والشيوخ تتراوح بين 3٪ إلى 8٪. كما يظهر عدد كبير من الأطفال تحصيلاً ضعيفاً في الرياضيات Poor Achievement In Mathematics.

وأظهرت مراجعتي (Geary,1993,2004) للتراث أن صعوبات تعلم الرياضيات تتشابه في الانتشار مع صعوبات تعلم القراءة واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. وربما تسهم Contribute الصعوبات النمائية Developmental Deficit

(كصعوبات الذاكرة وصعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك) في إحداث صعوبات تعلم الرياضيات وصعوبات تعلم القراءة. كما أظهرت مراجعتي جيري أنه على الرغم من تشابه انتشار صعوبات تعلم الرياضيات مع صعوبات تعلم القراءة واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه، اتجهت الغالبية العظمى من الدراسات إلى دراسة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه ولم تتجه إلا دراسات قليلة جداً بدراسة صعوبات تعلم الرياضيات.

وأوضحت مراجعتي جيري أن للأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مجموعة متنوعة من الخصائص وأن لهم أيضاً ثلاث أنماط من الاضطرابات المعرفية هي:

النمط الأول: الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات الناتج من قصور الذاكرة السيمانطقية Semantic Memory. ويظهر هؤلاء الأطفال ضعفاً في استدعاء الحقائق الرياضية ومعدلات أخطاء متزايدة في الاستدعاء واضطراب القدرة على استدعاء الحقائق الرياضية من الذاكرة طويلة المدى. وتقترح المراجعة أن بعض خصائص الاستدعاء السابقة مثل بطء الاستدعاء أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لا يعانون من تأخر نمائي بسيط ولكنهم يعانون من اضطراب معرفي أكبر ومستمرة لفترات عمرية طويلة. وبالرغم من ذلك طرح جيري في مراجعاته دراسات أخرى تفترض أن الأطفال ذوي هذا الاضطراب يعانون من تأخر نمائي مرتبط بعدم نضج معارف العد Counting Knowledge (على سبيل المثال، استخدام الأصابع في اليد).

أما النمط الثاني من صعوبات تعلم الرياضيات والذي أوضحه جيري في مراجعاته فهو الإجرائي، ويظهر هؤلاء الأطفال استخدام إجراءات غير ناضجة نمائياً في الحسابات العددية Numerical Calculations وكذلك يعانون من صعوبات في تسلسل خطوات المعالجة الرياضية خاصة عند إجراء العمليات الرياضية المعقدة Complex Procedures. على سبيل المثال، أوضحت دراسة (Gross-Tsur et al, 1996) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قادرون على الفهم الأساسي للأعداد والكميات الصغيرة Small Quantities إلا أنهم يعانون من صعوبات في الاحتفاظ بالمعلومات الرياضية في الذاكرة العاملة

Counting Process وضبط عمليات العد Keeping Information In Working Memory فضلاً عن الأخطاء الواردة في عدهم. وأظهرت دراسات أخرى مثل دراسة (Jordan & Mantani, 1997) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من صعوبات في حل المسائل الحسابية البسيطة والمعقدة. وترتبط الصعوبات الإجرائية بعدم القدرة على فهم العد Miss or Losing Counting وعدم فهم تسلسل عمليات العد Track of Counting Process.

أما النمط الثالث والأخير من أنماط صعوبات تعلم الرياضيات فهو النمط البصري المكاني. ويعاني الأطفال ذوو هذا الاضطراب صعوبات في تمثيل المعلومات العددية مكانياً Representing Numerical Information. على سبيل المثال، يعانون من صعوبات في تمثيل اصطفاف الأعداد في المسائل الحسابية متعددة الصفوف Multi-Column Arithmetic Problems وترتيب الأعداد. كما يعانون من صعوبات في المجالات التي تتطلب قدرة مكانية. مثل الهندسة وقيم المكان Places Values. وأظهرت الدراسات الحديثة التي أجراها جيري وزملاؤه أن هذه الصعوبات لا تنجم من ضعف القدرة المكانية ولكنها ناجمة عن ضعف الفهم لأنظمة العد العشري Algorithm.

وأظهرت المراجعات الحديثة التي أجراها (Lee- Swanson & Jerman,2006) أن الميكانيزمات المعرفية والعصبية المسؤولة عن صعوبات تعلم الرياضيات ما زالت قيد البحث، كما لم يتم اكتشاف الحقائق الحسابية عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على نحو دقيق، وربما تعكس الأنماط المختلفة من صعوبات تعلم الرياضيات أنماطاً مختلفة من الصعوبات مرتبطة بالتكوينات العصبية. بوجه خاص منطقة The Left Basal Ganglia، والمهاد Thalamus، والمناطق الصدغية Temporal، والخلفية Occipital، الجدارية Parietal اليسرى. فإصابة هذه المناطق ربما يرتبط بصعوبات في حقائق العدد. كما تؤكد الأدلة النيورلوجية الحديثة أن المراكز العصبية المسؤولة عن فهم الأعداد منفصلة تماماً عن المراكز العصبية الخاصة باللغة والذاكرة

السيمانطقية والذاكرة العاملة. وقد أعطت هذه الدراسات (المعرفية - العصبية) اعتبارات نظرية مختلفة للأنماط المختلفة لصعوبات تعلم الرياضيات.

هذا وترجع أهمية دراسة صعوبات الرياضيات وعلاقتها باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى عدة أسباب منها:

1. **شيوع صعوبات تعلم الرياضيات:** فقد أوضحت البحوث والمراجعات التي أجريت في هذا السياق أن نسبة انتشارها تتراوح بين (3 ـ 10.9٪). وتتشابه هذه النسبة مع انتشار صعوبات تعلم القراءة Dyslexia، وأولئك الذين يعانون من اضطرابات بالنشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه.
(Geary, 1993; Butter Worth, 2005, Badian, 1999)
2. **استمرار صعوبات تعلم الرياضيات في مختلف المراحل النمائية والتعليمية:** فقد أوضحت البحوث التي أجريت في هذا السياق أنها اضطرابات مستمرة تبدأ في بداية المرحلة الابتدائية وتبلغ ذروتها في نهاية المرحلة الابتدائية وتستمر حتى ما بعد المرحلة الثانوية (Miller & Mercer, 1997, Revera, 1997). وقد أظهرت نتائج مراجعة حديثة أجراها جيري (Geary,2006) أن حوالي (3٪ ـ 8٪) من الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية أظهروا صعوبات مستمرة في تعلم بعض مفاهيم العدد Number Concept، العد Counting، الحساب Arithmetic أو في المجالات الرياضية الأخرى.
3. **ارتباط صعوبات تعلم الرياضيات بالعديد من الاضطرابات النمائية الأخرى مثل:** متلازمة اسبرجر، متلازمة غرستمان، بعض الاضطرابات الوراثية مثل متلازمة تيرنير، ومرض الصرع، ومتلازمة Fragile X، ومتلازمة الفص الأيمن النمائي. (Gross-Tsur et al., 1995, Shalav et al, 1997)

4. **ارتباط صعوبات تعلم الرياضيات بالعديد من صعوبات التعلم الأكاديمية** مثل صعوبات القراءة وصعوبة تعلم الكتابة (Geary, 1993)، واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه.

(Shalev et al, 1997, Monuteax. Et al. 2005)

5. **عدم الاهتمام الكافي بصعوبات تعلم الرياضيات**: فعلى الرغم من تشابه نسبة انتشارها مع صعوبات تعلم القراءة، واضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه، ما زال الاهتمام ضئيلاً نسبياً مقارنة باضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه وصعوبات القراءة.

(Geary, 1993 Badian, 1999)

6. **ندرة الدراسات الرابطة بين اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه وصعوبات تعلم الرياضيات فقط وصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً**: فقد أظهرت المراجعات الأجنبية الحديثة التي أجريت في هذا السياق وجود عدد قليل جداً من الدراسات الباحثة لاضطراب النشاط الحركي الزائد عند الأطفال وذوي تعلم الرياضيات والقراءة معاً، هذا وتفيد دراسة اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ويعانون اضطرابات سلوكية أخرى، مما يترتب عليه تصميم برامج علاجية مناسبة لمعالجة الخلل السلوكي عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. كما تفيد دراسة هذا الاضطراب عند الأطفال في تزويد المدرسين والمربين بالمعلومات الكافية عن السلوكيات المصاحبة لهذا الاضطراب، وبالتالي اختيار الأساليب التربوية المناسبة لتقديم المعلومات لهم، وتصميم الوسائل التكنولوجية المناسبة التي تساعد هؤلاء الأطفال على التغلب على الاضطرابات السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب.

أما على مستوى الدراسات العربية ـ في حدود علم المؤلف ـ توجد ندرة في هذه الدراسات، فقد حاولت دراسة **العجلان** (2002) دراسة هذا الاضطراب عند صعوبات

التعلم بوجه عام، وأسفرت نتائجها عن وجود نتائج متناقضة مع الغالبية العظمى من الدراسات الأجنبية. وحاولت دراسة أخرى دراسة صعوبات تعلم القراءة فقط عند الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه (Hussein & Abdelghafar, 2006)، الأمر الذي يجعل إجراء مثل هذه الدراسات مطلباً علمياً ضرورياً.

ثالثاً: الصعوبات النمائية

لقد برز الاهتمام بهذا الجانب ضمن الدراسات التي تناولت الصعوبات التعليمية عند الأطفال الذين لديهم (ADHD) من عدة زوايا منها:

القدرة على التحكم بالذات Self Control:

اعتبر باركلي (Barkley, 2003) أحد أهم الخصائص الأساسية عند الأفراد الذين لديهم (ADHD)، في نمط ضعف الانتباه فقط، هو عدم القدرة على التحكم بالذات، تليها مشكلة عدم الانتباه، كما أنه يعتقد بأن اضطراب الانتباه يختلف في خصائصه ومشكلاته عن اضطراب (ADHD) بشكله المزدوج (اضطراب انتباه مع نشاط زائد واندفاعية)، والنظرية التي يصفها باركلي يمكن تلخيصها كالتالي:

يرى باركلي بأنه أثناء مرحلة نمو الطفل، فإن التأثير والتحكم بسلوك الطفل يتحول تدريجياً من المصادر الخارجية إلى أن يصبح وبشكل متزايد محصناً بقوانين ومعايير داخلية، والتحكم بسلوك الفرد بقوانين ومعايير داخلية هو ما يقصد به التحكم الذاتي، فعلى سبيل المثال: الطفل الصغير تكون لديه قدرات محدودة للتحكم بسلوكه الاندفاعي، فمن الشائع أن الأطفال الصغار يفعلون عادة ما يخطر على بالهم، وإن لم يفعلوا فيكون ذلك على الأغلب نتاج موانع محيطة بالموقف، كأن يلقي الطفل بالألعاب على الأرض حين يغضب ويمتنع عند وجود أشخاص محيطين يشكلون مصدر تهديد، كالأم مثلاً. وهذا يختلف عن موقف طفل أكبر لديه نفس الدافع لتحطيم لعبة ولكنه لا يفعل لأنه يأخذ بالاعتبار النتائج التالية:

1. أنه لن يتمكن من الحصول على نفس اللعبة لاحقاً للعب بها لأنه حطمها.

2. أن والديه قد يغضبان لأنه حطم لعبته الجديدة.
3. أنه سيشعر بالانزعاج لأنه خذل والديه.
4. أنـه سيـشعر بالانزعـاج لأنـه تـرك غـضبه يخـرج خـارج الـسيطرة وسيـشعر بالإحباط.

وحسب هذا المثال فالطالب يتعلم أن يتحكم وينظم سلوكه على ضوء معايير وقوانين داخلية، وليس بناء على تهديدات ومواقف خارجية.

ويـرى بـاركلي بـأن الأطفـال الـذين لـديهم (ADD) هـم غالبـاً يعـانون مـن ضـعف التحكم بالذات ناتج عن أسباب بيولوجية وليس لأسباب تربوية.

وكنتاج لعدم القدرة على التحكم بالذات فإن بعض من الوظائف والعمليات الأساسية المحددة والمهمة قد لا تنمو بشكل مناسب وقد تشمل ما يلي:

- تشغيل الـذاكرة Working Memory: ويقصد بـه القـدرة علـى اسـتدعاء عناصر الماضـي والـتحكم بهـا في عقـل الإنسان حتى تـتمكن مـن توقـع مـا سيحدث مستقبلاً. وهذا إجراء مهم للتعامل مـع مواقف الحياة اليومية والتي يعتقد باركلي بأنها لا تعمل بشكل جيد عند من يعانون من (ADD).
- الكـلام مـع الـذات: القـدرة علـى اسـتخدام الكـلام الـداخلي الموجـه ليقـود سلوك وأفعال الإنسان، كالتحـدث مـع الـذات الـذي يـساعد علـى الـتحكم بالسلوك وحـل المشكلات الـتي تواجـه الإنسان، بـاركلي يعتقـد بـأن هـذه القدرة تتطور في وقت متأخر وبشكل غير مكتمل لدى الأطفال الذين لديهم (ADD).
- الإحساس بالوقت Sense of Time: ويشير إلى القدرة على تقدير الوقت المحدد لأداء المهمة والتحكم بسلوك الفرد على ضوء معرفته بذلك الوقت، كأن يتمكن الطفل من إنهاء مهمة محددة بوقت مناسب لكـي يـتمكن مـن الانتقال لمهمة أخرى. ويعتقد باركلي بـأن الأطفـال الـذين لـديهم اضـطراب في جانب الانتباه يكون لديهم الإحساس الذاتي بالوقت معطل ممـا يعيـق أداءهـم للأفعال المطلوبة في الوقت المناسب. وقد توصل بـاركلي (Barkely, 1997) في

دراساته إلى أن صعوبة التحكم في الوقت قد تكون أيضاً عنصراً أساسياً للمشكلات التعليمية للطلاب الذين لديهم (ADHD). ففي دراسته التي أجراها على (12) طفلاً لديهم (ADHD) و(26) طفلاً لا يوجد لديهم هذا الاضطراب ممن تراوحت أعمارهم بين (6 ـ 14) سنة وتم اختبارهم في استخدام مهام تنظيم الوقت، حيث قدمت لهم مهام يتم فيها استجابتهم كل (12، 24، 36، 48، 60) ثانية، وأثناء نصف هذه الفترة كانت تقدم مثيرات مشوشة، للتأكد من مدى تأثيرها على أدائهم. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين لا توجد لديهم أعراض (ADHD) استطاعوا الاستجابة في الوقت المناسب في الفترات التي تمت مقاطعتهم فيها عن الاستجابة، كما أنهم لم يتأثروا بالمشتتات التي تم عرضها عليهم أثناء العمل، وهو عكس ما ظهر مع الطلاب الذين لديهم (ADHD)، فحتى عندما قدمت لهم أدوية خاصة لتحسين الانتباه، لم تتحسن قدرتهم على تقدير الوقت والاستجابة في الوقت المناسب، مما يشير إلى أن هنالك مشكلة أساسية لدى هؤلاء الأطفال في تقدير الوقت قد تكون هي أساساً لعدم إنجازهم للمهام المطلوبة في الوقت المناسب، ويؤكد هذا البحث على أهمية تدريب مهارة الإحساس بالوقت وتقديره من خلال استخدام ساعات التوقيت الرقمية والرملية وبطاقات لفت الانتباه وغيرها من المنبهات التي يلفت انتباه الأطفال لها من خلال المعلمين والأسرة.

- **سلوك توجيه الأهداف**: أي القدرة على تحديد أهداف في ذهن الفرد واستخدام الصور الداخلية لتلك الأهداف لتشكيلها وتوجيهها والتحكم بسلوك الفرد وتوجيهه، وهي خاصية مهمة للإنسان لتحديد ما يريد عمله وتحديد الجهد المبذول والمطلوب للاستمرارية في العمل لتحقيق الأهداف، فقد يكون محبطاً وصعباً على الإنسان أن لا يتمكن من الاحتفاظ بأهدافه لفترة طويلة في ذهنه. والأطفال الذين لديهم تشتت انتباه يواجهون صعوبة في الحفاظ على الرغبة بالاستمرار بالجهد المطلوب لتحقيق أهداف طويلة المدى.

الاستراتيجيات التربوية العلاجية المقترحة لصعوبات التعلم لدى الطلبة الموهوبين الذين لديهم ضعف انتباه ونشاط زائد:

يلعب المعلمون دوراً مهماً وبارزاً كما سبق وأن أشير لنجاح الطلاب الذين لديهم اضطراب ضعف انتباه ونشاط زائد، فمن خلال تعديل البيئة التعليمية وطرق التدريس وتطبيق استراتيجيات التدخل السلوكي المناسبة لعلاج مشكلات الأطفال، يساهم هؤلاء المعلمون مع غيرهم من الأخصائيين في تطوير هذه الاستراتيجيات وتعديلها لتتلاءم مع حاجات الطلاب، ودون تعاون المعلمين في تنفيذ تلك البرامج فإن نجاح الأطفال في المدرسة قد يكون شبه مستحيل. ومن هذا المنطلق فإن تأهيل المعلمين وتزويدهم بالخبرات اللازمة يعدان من العناصر المهمة التي تساهم وبشكل فعال في نجاح الطفل في المدرسة، ومن أهم الاستراتيجيات التي يستوجب على معلمي الأطفال الذين لديهم (ADHD) اكتسابها ما يلي:

أولاً: استراتيجية التدخل السلوكي

وتعتبر استراتيجيات التدخل السلوكي من أهم الاستراتيجيات المستخدمة مع الطلاب الذين يعانون من (ADHD) للسيطرة على سلوكياتهم غير المناسبة، مما يقود بدوره لتحسن أدائهم الأكاديمي. ففي دراسة لبيسكو ورفاقه (Pisecco, et al,2001) أجراها على (59) معلماً في المرحلة الابتدائية حيث طلب منهم وصف السلوك الصفي الذي يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب الذين لديهم (ADHD)، وكذلك الاستراتيجية المستخدمة أو المقترحة لعلاج لتلك المشكلات، كانت استجابة نصف المعلمين تشير إلى تركيزهم فقط وبشكل مستمر على وصف سلوكيات الطلاب الذكور السلبية، كالحركة والعناد وعدم اتباع التعليمات، أما عن الاستراتيجيات المفضلة التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال لعلاج مشكلاتهم السلوكية، فقد كانت تميل نحو الطرق التعاونية بين الأسرة والمعلم، حيث عرضت عليهم عدد من الاستراتيجيات كالتالي:

1. بطاقة المتابعة اليومية Daily Report Card (DRC):

وهو نوع من التدخل يستدعي إشراك الأسرة والمعلمين معاً لتحديد (3 ـ 5) مشكلات عند الطفل للعمل على التعامل معها، ثم يتم تحويل هذه السلوكيات المحددة إلى أهداف يومية خاصة بالطفل كأن تكون الأهداف اليومية للطالب الذي لديه (ADHD) كالتالي:

- اتباع قوانين الفصل.
- استكمال العمل المحدد للطالب.
- التعامل مع الأقران بشكل مناسب.

ومع نهاية كل يوم دراسي فإن المعلم يعطي الطالب بطاقة درجات لتوضح كيف كان أداؤه على هذه الأنشطة خلال اليوم ليقوم بتسليمها لأسرته حيث يحصل الطالب على الحوافز أو يحرم منها يومياً من خلال متابعة الأسرة لما جاء في التقرير. وهذا الإجراء يجعل الأهل متابعين لأداء أبنائهم، كذلك يتيح لهم فرصة مكافأة أبنائهم على ضوء ما يقدمون من أعمال.

2. أسلوب تكلفة الاستجابة Response Cost Technique (RCT):

في هذا الإجراء يحصل الطالب على نقاط في الصف عندما يظهر السلوك الإيجابي المناسب مثل (تكملة العمل المطلوب)، ويخسر نقاطاً حين يظهر سلوكيات سلبية غير مناسبة مثل (الاندفاع في الإجابة)، ويقوم المعلم بمتابعة سلوك الطالب طوال اليوم وتسجيل النقاط على ضوء سلوكياته، ويمكن للطالب استبدال النقاط التي حصل عليها من خلال جدول بقيمة المعززات التي يمكن الحصول عليها حسب قيمة كل معزز وما يملك الطالب من نقاط.

3. مسابقة الكسب الصفية Classroom Lottery (CL):

وهذا نوع من التدخل يعمل على إشراك كل الطلاب في الصف حيث يحصل أي طالب على نقاط على ضوء سلوكه، ويضع المعلم قائمة مختصرة بالقوانين الصفية ويشرحها ثم يخبر الأطفال بأنهم قد يكسبون فرصة للقيام بأعمال صفية أو مدرسية

حسب النقاط التي يكسبونها، ثم يتابع نقاط الطلاب من خلال جدول، والطلاب الذين يتأهلون يضع أسماءهم في سلة ويضع قائمة بالأعمال الصفية في سلة أخرى، ثم يسحب اسم طالب بالقرعة ويختار الطالب الذي يذكر اسمه عملاً صفياً من الأعمال المتاحة، إلى أن يحصل كل طالب من الذين تأهلوا على عمل صفي.

4. استخدام أدوية خاصة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

ثم طلب من المعلمين بعد عرض الاستراتيجيات الأربع الاستجابة لثلاثة أسئلة:

- كيف تقبلوا الطرق الأربع السابقة من الأساليب العلاجية؟
- إلى أي حد يعتقدون بأنها ستكون مؤثرة في نجاح الطفل؟
- إلى أي مستوى من السرعة يعتقدون بأنها ستكون مؤثرة؟

بالنسبة للسؤال الأول: فإن معظم المعلمين أجابوا بأن أسلوب المتابعة اليومية يعتبر الأسلوب الأفضل.

بالنسبة للأكثر تأثيراً وأكثر سرعة فإن غالبية المعلمين يعتقدون أيضاً بأن بطاقة المتابعة اليومية ستكون فعالة بنفس مستوى الأدوية الخاصة بضعف الانتباه أو النشاط الزائد، وهو الأسلوب الذي يعمل على إشراك الأهل مع المعلم في عملية متابعة وتعزيز أبنائهم، مما يشعر الطفل بالأهمية ويحرص على الانضباط في سلوكياته في بيئات مختلفة.

ففي دراسة أخرى قام بها كارلسون وتام (Carlson & tamm,2000) حول استخدام الثواب وكلفة الاستجابة في تحسين أداء ودافعية الطلاب الذين لديهم (ADHD) مقارنة بالأطفال الذين لا يوجد لديهم (ADHD)، حيث أجابت الدراسة على عدد من الأسئلة كالتالي:

1. كيف يتأثر أداء الأطفال الذين لديهم (ADHD) باستخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة؟
2. هل يتغير تأثير استخدام الحوافز وتكلفة الاستجابة مع الأطفال الذين لديهم (ADHD) اعتماداً على طبيعة المهام التي يقومون بها؟

3. هل يؤثر استخدام أسلوب الحوافز وثمن الاستجابة على دافعية الأطفال الذين لديهم (ADHD) لاستكمال الأعمال المطلوبة؟

وقد شملت عينة الدراسة (44) طفلاً ممن أعمارهم بين (8 ـ 10) سنوات، منهم (22) طالباً تم تشخيصهم على أن لديهم (ADHD) النمط المزدوج و(22) من الطلاب الذين ليس لديهم (ADHD)، وقد أشرك الطلاب في أداء مهمتين باستخدام الكمبيوتر، وقد شرح للأطفال كيفية كسب أو خسارة النقاط على ضوء إنجازاتهم على الكمبيوتر.

وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- تحسن أداء الطلاب الذين لديهم (ADHD) باستخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة، في حين لم يتأثر كثيراً أداء الطلاب العاديين.
- استخدام أسلوب الثواب وتكلفة الاستجابة لم يترك أثر على دافعية الطلاب في كلا المجموعتين. وقد يكون السبب في ذلك كما حلله الباحثان في الدراسة، بأن استخدام الحوافز وحدها لا يزيد من الدافعية تجاه استكمال المهام، بل لا بد من أن تكون المهام التي يقوم الطفل بأدائها مشوقة وممتعة حتى تزداد دافعيته للانخراط بها.

ثانياً: استراتيجية علاج الوظائف التنفيذية

كما سبق الإشارة له في المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم لدى الأطفال الذين لديهم (ADHD)، فإن الكثير من الباحثين أعزوا إخفاق الطلاب تعليمياً في بعض المواد لأسباب مرتبطة بوجود اضطراب في الوظائف العملية لدى هؤلاء الأطفال وهو ما يؤثر على العمليات العقلية التي تساعد في تنظيم السلوك المعقد المباشر، وتشمل هذه العمليات وضع الأهداف والتخطيط والسببية والمرونة والقدرة على تأخير الاستجابة، كذلك فإن تشغيل الذاكرة يعتبر من العناصر المهمة في هذه العمليات حيث يمكن للفرد إبقاء المعلومات وحفظها في عقله للاستخدام اللاحق، ويعد هذا البعد من العمليات مهماً جداً لأنه يؤثر بدوره على الجوانب العقلية الأخرى كالسببية وغيرها. قد تم التوصل في العديد

من الأبحاث إلى أن اضطراب تشغيل الذاكرة لدى الطلاب الذين لديهم (ADHD)، قد يكون عاملاً مؤثراً في حدوث الصعوبات الأكاديمية التي قد يواجهها الطلاب، لذا فإن التدخل في هذا الجانب بهدف تحفيز الذاكرة لدى الطلاب الذين لديهم هذا الاضطراب قد يكون له تأثير فاعل في تحسين فرص نجاحهم الأكاديمي.

ويبدو بأن برامج الكمبيوتر التي تكون معدة ومهيأة بشكل جيد لتتلازم مع حاجات وقدرات الطلاب الذين لديهم (ADHD)، قد تكون بدورها علاجاً لبعض مشكلاتهم الأكاديمية التي يعانون منها، فالدراسة التي قام بها كل من كلينجبرج ورفاقه (Kleinberg,et. al,2003) والتي استخدموا فيها برنامجاً تدريبياً على الكمبيوتر لتشغيل الذاكرة لدى الأطفال الذين لديهم (ADHD) ويعانون من اضطراب الوظائف العملية، كانت عاملاً مؤثراً في نجاح وإخفاق الطلاب الذين لديهم هذا الاضطراب. فقد عملت هذه الدراسة والتي تم تطبيقها لمدة (5) أسابيع على عينة من الطلاب عددهم (50) طالباً وطالبة في عمر (7 ـ 12) سنة، حيث تم استخدام برنامج كمبيوتر من مستويين، مستوى مركز ومستوى بسيط، كلاهما يشمل نفس المحتويات ولكن بصعوبة مختلفة حيث يتم توزيع الطلاب على البرنامجين والتي احتوت على أداء يرتبط بتشغيل الذاكرة البصرية والسمعية من خلال (20) جلسة كل جلسة محددة بزمن (45) دقيقة لاستكمال المهام المطلوبة كحد أدنى، ويتم قيام الطفل بأدائها إما في المدرسة أو المنزل بالتعاون مع الأسرة. وفي نهاية التدريب، تمت مقارنة أداء المجموعتين في المستوى الأقل والمستوى الأصعب لتشغيل الذاكرة، وكذلك تمت مقارنة أدائهم مرة أخرى بعد (3) أشهر دون تدريب، للتأكد من استمرار النتائج. وقد توصل الباحثون لما يلي:

1. أظهر الطلاب الذين تعرضوا لتدريب على برنامج أكثر كثافة لتشغيل الذاكرة تحسناً أكبر من الأطفال في التجربة التي حصلت على برنامج أقل كثافة.
2. كان أداء الطلاب الذين تعرضوا لتدريب أكثر كثافة أفضل من الطلاب الآخرين حتى على بقية الوظائف العملية بعد التدريب، وحتى بعد (3) أشهر من التدريب.

3. كانت انطباعات الأهل تشير إلى أن أعراض الاندفاعية والنشاط الزائد وعدم الانتباه، لدى الأبناء الذين تعرضوا لبرنامج مكثف لتشغيل الذاكرة، انخفضت عما كانت عليه قبل التدريب، واستمر ذلك بعد (3) أشهر من التدريب، خاصة في جانب الانتباه.
4. الفروق بين أداء المجموعتين من الطلاب في الأعراض حسب آراء المعلمين بعد التدريب لم تكن تشير إلى أي اختلاف.

وعموماً تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام برامج الكمبيوتر المعدة لتشغيل الذاكرة عند الأطفال، تساهم في تحسين أداء الأطفال الذين لديهم (ADHD) إذا ما وظفت بالشكل المناسب، مما قد يساهم في تقليص مشكلاتهم التعليمية.

ثالثاً: استراتيجية تشغيل الانتباه

إضافة إلى الدراسات التي اهتمت بعلاج صعوبات التعلم لدى الطلاب الذين لديهم (ADHD) من خلال التركيز على علاج اضطراب العمليات العقلية فقد خرجت أيضاً بعض الدراسات المحدودة التي اهتمت بدراسة أثر استخدام إجراءات تقوم على برامج وأنظمة لعلاج مشكلة الانتباه لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها سيمور كليكمان والتي عمل بها على توظيف استراتيجية تدخل مع الأطفال الذين صنفهم معلموهم وآباؤهم على أن لديهم صعوبات في الانتباه، فقد اشترك في هذه الدراسة (33) طفلاً وطفلة في الصفوف (2 ـ 6) والذين تم تشخيصهم على أن لديهم (ADHD) وكذلك (21) طفلاً وطفلة ممن لا يعانون من (ADHD)، بالإضافة إلى (21) من الطلاب ممن لا يوجد لديهم (ADHD) والذين يمثلون العينة الضابطة، وقد تم ترشيح الطلاب لهذه الدراسة على ضوء اختيار المعلمين لهم على اعتبار أن:

- لديهم صعوبات في استكمال الواجبات والانتباه في الصف.
- موافقة الأهالي للاشتراك في البرنامج ليتم تدريب أبنائهم على مهارات الانتباه.

وقد قدم برنامج تدريبي للانتباه للطلاب، بعد انتهاء دوام المدرسة، حيث تلتقي مجموعات من (4 ـ 5) طلاب مرتين في الأسبوع لمدة (60) دقيقة في كل مرة ولمدة (18)

أسبوعاً، واستخدم معهم برنامج تدريب عمليات الانتباه Attention Process Training (APT) والذي يحتوي على مستويين للانتباه: المستوى الأول: المقدرة على التركيز والبقاء في نفس المكان لفترة زمنية محددة، والمستوى الثاني: القدرة على نقل الانتباه من مهمة لأخرى.

وقد شمل برنامج التدريب مهارات لتدريب الانتباه السمعي والانتباه البصري، وقد استخدمت أدوات تعليمية مجسمة للأحرف والأرقام وغيرها وكذلك أشرطة كاسيت صوتية لبعض الأصوات المختلفة للأحرف والأرقام. والمطلوب من الطفل أن يركز على كم عدد مرات سماعه لصوت أو حرف أو رقم معين، (وحسبت دقة الإجابات الصحيحة وسرعة الاستجابة) وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

1. قبل تطبيق التدريب، كان أداء الطلاب الذين لديهم (ADHD) في المجموعة التجريبية والضابطة، أقل من أداء الأقران العاديين في مستوى الانتباه السمعي والبصري.
2. بعد التدريب أظهرت المجموعة الضابطة التي تضم أطفالاً لديهم (ADHD) ولم يطبق عليهم البرنامج، أداء ضعيفاً في مهارات الانتباه مقارنة بأقرانهم الذين لديهم (ADHD) وكانوا في المجموعة التجريبية. حيث كان أداء المجموعة التجريبية أفضل بفارق كبير. كذلك فإن أداء الطلاب في المجموعة التجريبية كان مماثلاً لأداء الطلاب الذين لا يوجد لديهم (ADHD)، بل إن أداءهم كان أفضل في جانب الانتباه السمعي من الأقران الذين لا يوجد عندهم (ADHD) في العينة الضابطة.

وهذه النتائج المشجعة تؤكد أهمية تفعيل التدريب للمهارات الأساسية التي يعاني منها الطلاب الذين لديهم صعوبات تعليمية مرتبطة بجوانب نمائية كمشكلة الانتباه، وتؤكد على دور المعلم في الاستفادة من الاستراتيجيات التطبيقية الأفضل لتحسين أداء الطلاب في تلك الجوانب.

وفي هذا السياق بيّن فزازقزة (2005) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة استقصاء أثر متغيرات التدريب (بمستويين في مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) والفئة العمرية في ثلاثة مستويات (للأعمار 12,10,8 سنة) والجنس بمستويين (ذكوراً وإناثاً) بالإضافة إلى استقصاء أثر التفاعل بين هذه المتغيرات، كذلك فقد استقصت الدراسة أثر هذه المتغيرات في الأداء المؤجل في قياس الانتباه.

تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في إربد، وهم الذين يعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي. وقد اعتبرت درجاتهم مؤشراً لمستوى الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب المراقبة الذاتية لمدة (72) جلسة بواقع (16) جلسة كل أسبوع، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. وتم أخذ قراءات متعددة بعدية أثناء تطبيق الجلسات وقد كانت بعد الجلسة الخامسة والتاسعة والثانية عشرة. وبعد أسبوع من انتهاء المعالجة أخذ القياس المؤجل (الاحتفاظ) للمجموعة التجريبية. وقد تم استخدام " تحليل التباين للقياسات المتكررة" للتحقق من الفرضيات الخاصة بالمجموعة، والجنس، والصف، على الاختبارات القبلي، والثاني، والثالث، والرابع، والمؤجل.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (≤∝ 0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية، وبالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوى الانتباه لصالح الصفين الخامس والسابع. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار المؤجل (الاحتفاظ) وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب. في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات.

رابعاً: استراتيجية التركيز البصري Technique Of Staring

أظهرت العديد من الدراسات بأن الأطفال الذين لديهم (ADHD) يميلون إلى عدم الطاعة واتباع التعليمات أكثر من غيرهم من الأطفال، وخاصة الأطفال الذين لديهم (Oppositional Defiant Disorder (ODD أي اضطراب السلوك العنادي، والآلية التي من خلالها يتزايد هذا السلوك لدى الأطفال غير واضحة تماماً، لكن هناك نظرية تشير إلى أن الأطفال عادة إذا ما وجه لهم أمر من الأوامر مثل "اترك لعبتك جانباً" فإن العديد من الأطفال حتى الذين لا يوجد لديهم (ADHD) يقومون برد فعل سلبي فوري للأوامر. والأطفال الذين لديهم (ADHD) قد تكون لديهم أعراض اندفاعية وصعوبات أكبر تحول دون قدرتهم على احتواء ردود أفعالهم السلبية، وكنتيجة لذلك فإن رد فعلهم السريع يترجم فوراً إلى سلوك عنادي، وهذا قد يقود بدوره إلى مشكلات ما بين الأسرة والأبناء، لذا فإن تعلم كيفية الحصول على سلوك إيجابي من الأبناء الذين لديهم (ADHD) يعتبر تحدياً كبيراً للوالدين، ولكنه يعتبر مهماً أيضاً لنجاح الطفل والاستفادة مما يطلب منه لتحسين علاقاته وأدائه في الجوانب الاجتماعية والتعليمية.

وقد استخدمت إجراءات عديدة لعلاج هذه المشكلة منها:

1. استخدام الأدوية التي تحد من الاندفاعية عند الأطفال، إلا أن هذه الأدوية لم تكن فعالة مع جميع الأطفال.
2. تدريب الأسر على برامج تعديل السلوك، مثل استخدام صوت منخفض وحازم، تقديم أمر واحد في كل مرة، عدم الدخول في تفاصيل والتركيز على الاختصار في التعليمات.
3. التواصل البصري مع الطفل لجعل التعليمات أو الأوامر أكثر فعالية. والذي يتم التدريب عليه عادة في برامج توجيه السلوك، وقد أوصت العديد من برامج تدريب الأسرة على ضرورة التواصل والتركيز البصري مع الأطفال أثناء إعطاء التعليمات.

وعلى صعيد متصل أجرى كابلكا دراسة بهدف اختبار إمكانية تحسين استجابة وطاعة الأطفال الذين لديهم (ADHD) للأوامر والتعليمات عندما تستخدم استراتيجية التركيز البصري مع الطفل، حيث اشتركت (76) عائلة في هذه الدراسة ممن لديهم أطفال يعانون من (ADHD) وأعمارهم تتراوح بين (5 ـ 10) سنوات، وقد تم تقسيم العائلات بشكل عشوائي على مجموعتين من العلاج.

وكلا المجموعتين يتلقون تعليمات حول كيفية إعطاء أوامر للأطفال بشكل فعال كالتالي:

1. أن يتم إعطاء التعليمات بعد تركيز البصر على الطفل.
2. إعطاء نوع واحد من التعليمات فقط في كل مرة.
3. تقديم التعليمات كعبارة مباشرة مثل "ضع القلم على الطاولة الآن" بدلاً من استخدام نبرة على شكل سؤال "ممكن أن تضع القلم على الطاولة الآن؟"
4. استخدام نبرة صوت هادئة عند إعطاء الأوامر أو التعليمات.
5. تقليص المشتتات التي يمكن أن تكون موجودة، مثلاً "إطفاء التلفزيون عند إعطاء التعليمات".
6. تعزيز الطفل على اتباع التعليمات واستخدام عقاب بسيط عندما لا يتبع التعليمات مثل (الإقصاء ـ الحرمان).

ومجموعة الأسرة التي كانت تستخدم إجراء التركيز البصري يتلقون تعليمات إضافية بأن ينظروا إلى الطفل من (20 ـ 30) ثانية بعد إعطاء التعليمات حتى لو لم يكن الطفل مهتماً منذ البداية، كما تم إعلامهم بأن لا يكرروا التعليمات حتى تنتهي فترة (20 ـ 30) ثانية، والهدف من أسلوب التركيز البصري هو إشعار الطفل بجدية الأسرة مع عدم تشكيل تهديد على الطفل كما يحدث عادة حين يرفع الأهل أصواتهم ويهددون الأطفال عند تقديم تعليمات لهم، وقد تم تدريب الأهل على تحاشي نظرات الغضب أثناء النظر للطفل واستبدالها بنظرات جادة حريصة على استجابة الطفل.

وقد استجابت الأسر لاستمارة حول سلوك الأبناء قبل البدء في التدريب أعدها باركلي حيث يصف الأهل المشكلات التي يمرون بها مع أبنائهم الذين لديهم (ADHD) في (16) موقفاً مختلفاً، كما تمت إعادة الاستجابة للاستمارة بعد أسبوعين من تطبيق التجربة على الأسر في المجموعة التجريبية وتأخير المجموعة الضابطة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. كانت نتائج المجموعتين قبل التدريب متقاربة حيث تعاني الأسر من العديد من المشكلات في اتباع الأبناء للأوامر.
2. بعد أسبوعين من التدريب للمجموعة التجريبية على كيفية تقديم التعليمات للأبناء، بالإضافة لإجراء التركيز البصري، فقد كانت استجابات الأسر التي تدربت تدل على تحسن كبير في سلوك الأبناء واتباع التعليمات، مقارنة مع أسر المجموعة الضابطة التي لم تبدأ بعد اتباع أي إجراء تدريبي مع أبنائهم وبنسبة (44٪).
3. بعد بدء الأسر في المجموعة الضابطة على تطبيق إجراء كيفية تقديم التعليمات فقط مع الأبناء دون إجراء التركيز البصري، فقد تحسن أداء الأبناء بنسبة (32٪)، مما يشير إلى أن استخدام الإجراءين معاً ـ تقديم التعليمات بشكل مناسب وإجراء التركيز البصري ـ يقود إلى اتباع أفضل للتعليمات.

وهو جانب مهم يساهم بشكل كبير في استفادة الطفل مما يقدم له من معلومات ويحسن فرص اكتسابه للتعليم في حال تم تعميمه على المدرسة والمنزل حيث يمكن أيضاً الاستعانة بهذه الاستراتيجية ليسهل اتباع الطلاب للتعليمات الصفية والتعليمية.

خامساً: استراتيجية الإشراف والمتابعة الفردية Tutoring

بالنسبة للأطفال الذين لديهم (ADHD)، فإن النجاح الأكاديمي يشكل عادة مشكلة، وقد أشارت العديد من الدراسات، أن التحصيل الأكاديمي المتدني يعد

واحداً من أبرز النتائج لهذا الاضطراب، وقد تكون هنالك العديد من الأسباب التي نتج عنها ذلك منها:

1. طرق التعليم التقليدية في المدارس الابتدائية، قد لا تحفز التعليم لدى العديد من الطلاب الذين لديهم (ADHD).
2. العديد من الأطفال الذين لديهم (ADHD) لديهم أيضاً صعوبات تعلم، وظهور هذه الصعوبات يجعل تعليم هؤلاء الأطفال وإكسابهم للمهارات الأكاديمية الأساسية والمطلوبة للنجاح المدرسي مهمة صعبة.
3. كذلك حتى لو لم يكن لدى الطفل صعوبات تعلم، فإن المشكلات الصفية يمكن أن تتسبب في التشويش على اكتساب الطفل للمهارات والخبرات الأكاديمية، وهذا ما تم تداوله في العديد من الدراسات، لذا فإن الطفل الذي لديه (ADHD) ولا يتمكن من اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة منه، كبقية زملائه في الفصل، نظراً لمشكلة الانتباه لديه أو النشاط الزائد والاندفاعية (وليس لأنه أقل ذكاءً)، فإن هذا الطفل سيصبح أقل استعداداً للنجاح في متطلبات الفصل الدراسي الذي يلتحق به وقد تبدأ مشكلات أخرى لديه.

أحد المداخل المهمة للوقاية من هذا الوضع من الظهور، قد يكون تحديد الطفل الذي لديه صعوبات انتباه في الصف الأول الابتدائي، ومن ثم تقديم المساعدة المكثفة له حتى يتمكن من اكتساب المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي. فقد تؤثر مشكلات الانتباه لدى الأطفال في إمكانية اكتسابهم لمهارات القراءة المبكرة لذا فإن الإشراف والتعليم الموجه والخاص للطفل قد يساعده في تعلم أشياء قد لا يكتسبها وحده في حالة التعليم الجماعي، مما يعمل على توفير قاعدة مهمة تساعد الطفل في النجاح الأكاديمي اللاحق.

وقد ناقشت ذلك دراسة رابنرز ومالون ورفاقهم (Rabiner & Malone, et al, 2004) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الإشراف الخاص والفردي للطفل الذي يعاني من

مشكلات الانتباه على تحصيله في مادة القراءة. حيث اشترك (581) طفلاً وطفلة تم اختيارهم لدراسة أعدت بهدف وقاية هؤلاء الأطفال من الإصابة باضطراب السلوك المعارض وقد تم توزيع الأطفال في مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث إن الأطفال في المجموعة التجريبية يتلقوا مجموعة شاملة من التدخلات صممت للوقاية من تطور السلوك المعارض، فيحصل كل طفل على (90) دقيقة في الأسبوع من التعليمات الخاصة بمادة القراءة، من خلال (3) جلسات، وقد تم تطبيق مقياس للقدرة على القراءة قبل بداية العام وبعد نهاية العام لكل طفل، والذي يشمل قياس قدرة الأطفال على التعرف على الأحرف والوعي بأصوات الأحرف وقراءة كلمات بسيطة. كذلك فقد استجاب المعلمون على مقياس تقديري للسلوكيات حول كل طفل في نهاية العام، من ضمنها سلوك عدم الانتباه، وقد كان اهتمام الباحثين في هذه الدراسة على مدى تأثير الإشراف الموجه والخاص للطفل الذي لديه مشكلات في الانتباه، في زيادة تحصيله في مادة القراءة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة لما يلي:

1. مع نهاية العام الدراسي، فإن الأطفال الذين لم تظهر لديهم مشكلات في القراءة في الاختبار القبلي ولم يقدم لهم إشراف خاص على الرغم من وجود مشكلات انتباه لديهم خلال العام الدراسي أظهروا تحصيلاً منخفضاً عن بقية الأقران.
2. الأطفال الذين لم تظهر لديهم مشكلات قراءة مبكرة ولم تكن لديهم مشكلات انتباه وتلقوا إشرافاً وتوجيهاً خاصاً لم يظهروا أي اختلافات بعد الإشراف مقارنة بمن لم يقدم لهم إشراف.
3. الأطفال الذين لديهم مشكلات مبكرة في القراءة ولم تكن لديهم مشكلات انتباه وتلقوا إشرافاً وتوجيهاً خاصاً تحسنوا إلى حد كبير في مادة القراءة مقارنة ببقية المجموعات.
4. الأطفال الذين لديهم مشكلات مبكرة في القراءة ومشكلات كبيرة في الانتباه وقدم لهم إشراف وتوجيه خاص، لم يستفيدوا على الإطلاق من

الإشراف الخاص، بل استمر أداؤهم في مادة القراءة منخفضاً ومشابهاً تماماً لمن لم يتلقَ إشرافاً خاصاً.

ما تشير له هذه النتائج لا يجب أن يفسر على أن الوالدين والمعلمين يجب أن يتوقفوا عن تقديم الدعم الأكاديمي الفردي للطفل، بل يمكن أن تقود هذه النتائج إلى أنه ليس التعليم الموجه أو الخاص للطفل الذي لديه مشكلات في الانتباه ومشكلات أكاديمية وحده هو الذي سيقود إلى تحسين قدرات الطالب الأكاديمية، وإنما علاج مشكلات الانتباه باستخدام استراتيجيات مناسبة أثناء التعليم الموجه أو الخاص للطفل هو الذي سيحسن من مستوى تحصيله الأكاديمي.

وكمدخل آخر للعلاج من خلال الإشراف والمتابعة والتعليم الموجه للطفل، فقد أجريت دراسة أخرى تمت من خلالها مقارنة طرق التدريس التقليدية الجماعية في الفصل الدراسي، بالتدريب عن طريق الأقران Classroom Wide Peer Tutoring WPT لثمانية عشر طفلاً لديهم (ADHD) في الصفوف من (1 ـ 5)، حيث يقوم الطلاب بالمبادرة في تدريس موضوع جديد إلى رفيق آخر في الفصل الدراسي. ويتم تقسيم الأطفال بشكل عشوائي إلى مجموعات ثنائية، وكل طفل يبادر بتعليم الآخر يعتبر معلماً خاصاً (Tutor) والآخر متعلماً (Tutee)، ويزود المعلم الطالب الذي يقوم بالتعليم بقائمة من المهام التعليمية الخاصة بحل (10) مسائل في الرياضيات، وتكون مرتبطة بما يدور من تعليمات في الفصل، ويعمل المعلم الطالب على إملاء النقاط أو المسائل لفظياً للمتعلم، والذي يجب أن يستجيب أيضاً لفظياً، ويحصل المتعلم على نقطتين مقابل كل إجابة صحيحة ويصحح المعلم الصغير أخطاء المتعلم ويمنحه الفرصة للتدرب على الإجابة الصحيحة، وفي نهاية الفترة المحددة للطالب للاستجابة.

يتم تبديل الأدوار بين الطلاب، ويكون دور معلم الفصل هو المتابعة لسلوكيات الطلاب في المجموعات الثنائية أثناء العمل ويقدم المساعدة فقط

عند الضرورة، ويضع المعلم نقاط تعزيز للمجموعات الثنائية التي تتبع التعليمات بشكل مناسب. وفي نهاية الجلسة يقوم المعلم باحتساب عدد النقاط التي حصلت عليها كل مجموعة، ويتم وضعها في جدول ليحصلوا على مكافأة في نهاية الأسبوع باستبدال النقاط.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (50٪) من الأطفال الذين لديهم (ADHD) أظهروا تحسناً في الأداء الأكاديمي في الرياضيات وكذلك في التهجئة عند استخدام أسلوب التعليم عن طريق الأقران مقارنة بالطريقة التقليدية للتعليم عن طريق معلم الفصل.

5. ازداد حماس ونشاط الطلاب في المشاركة بالأنشطة والمهمات الأكاديمية، كذلك تقلص الانشغال عن أداء المهمات عند كافة المشاركين.

وهذه النتائج تشجع إلى حد كبير على استخدام الأساليب الحديثة في التعليم كأسلوب التعليم باستخدام الأقران مع الطلاب الذين لديهم اضطراب ضعف انتباه ونشاط زائد (DuPaul et. al, 1998).

التكيّف مع متلازمة فرط الحركة وتشتت الانتباه:

ذكرت ريم (Rimm,1995) أن الإحصائيات تؤكد لأولياء الأمور أن الأدوية المؤثرة مثل: الريتالين، مناسبة لبعض الأطفال، ولكن من الخطورة بمكان أن يُدرك المعلمون والآباء أن كل اختبارات إعاقات الانتباه ما تزال تخضع لملاحظة، ولا يوجد حتى الآن اختبار بيولوجي أو طبي مطلق ونهائي لإعاقات الانتباه وصعوباته، واستنتج الأطباء والمعلمون وأولياء الأمور واستدلّوا بسبب بيولوجي لإعاقات الانتباه من خلال ملاحظات سلوك الأطفال دون وجود برهان علمي بيولوجي لتلك الإعاقات' وقد قامت دراسات وأبحاث علمية كثيرة بحثاً عن أسباب إعاقات الانتباه، ومن التفسيرات وجود حالة خلل وعدم توازن في التفاعلات الكيميائية - العصبية للدماغ.

الفصل الثامن
نظرية الذكاءات المتعددة
وتطبيقاتها في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة.
- جذور نظرية الذكاءات المتعددة.
- الذكاء من وجهة نظر جاردنر.
- المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة.
- نقاط مفاتيحية في نظرية الذكاءات المتعددة.
- عوامل نمو الذكاءات المتعددة.
- المحكات التي استند إليها جاردنر في تحديد أنواع الذكاءات المتعددة.
- المقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة.
- أنواع الذكاءات المتعددة.
- المضامين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.
- نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- استراتيجيات لتحسين عملية التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- ميزات تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.
- برامج التعليم الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.
- إيجابيات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الأهداف التي تسعى مناهج تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى تحقيقها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.
- منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- أدوات قياس وتقييم الذكاءات المتعددة.

الفصل الثامن
نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها
في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم - انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ - وأي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ، وذلك من خلال:

- اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.
- التأكيد على أن المناهج المدرسية الحالية تركز فقط على الذكاء اللفظي - اللغوي، والذكاء الرياضي - المنطقي، والذين يعدان مصدر الصعوبات لدى الطلبة، بالرغم من أن لدى هذه الفئة العديد من المواهب في الذكاءات الأخرى، كالذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء البصري، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، التي لا توليه المناهج المدرسية الحالية اهتماماً كافياً.
- النظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول الطلبة، مما ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم، ويظهر ذلك على شكل تدنٍ في التحصيل الدراسي (Armstrong,1999).

وهكذا نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تحاول تغيير طبيعة النظرة إلى الأفراد، من خلال ذكائهم العام الذي يقيّم قدراتهم اللفظية والمنطقية، والنظر إليهم على أساس أنهم أشخاص يمتلكون قدرات مختلفة تختلف من فرد إلى آخر، الأمر الذي يتطلب أن تنسجم الأساليب التدريسية معها من خلال التركيز على جوانب القوة وتنميتها لديهم (الوقفي،2003).

اعرف طلبتك

الذكاءات المتعددة

1. الذكاء اللفظي ـ اللغوي.
2. الذكاء المنطقي ـ الرياضي.
3. الذكاء البصري ـ المكاني.
4. الذكاء الموسيقي ـ الإيقاعي.
5. الذكاء البدني ـ الحركي.
6. الذكاء الشخصي الداخلي.
7. الذكاء الشخصي ـ الخارجي.
8. الذكاء الطبيعي.



جذور نظرية الذكاءات المتعددة:

طلبت وزارة التعليم في باريس من عالم النفس الفرنسي ألفرد بينيه (Alfrd Binet) ومجموعة من زملائه في عام (1904) أن يضعوا أداة لتحديد تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر الرسوب، بحيث يمكن أن يتلقى هؤلاء اهتماماً علاجياً، ولقد أسفرت جهودهم عن وضع أول اختبار للذكاء، وقد انتقل اختبار الذكاء إلى الولايات المتحدة بعد عدة سنوات، وانتشر، وأصبح هنالك شيء يطلق عليه الذكاء، يمكن قياسه موضوعياً والتعبير عنه بعدد أو بتقدير نسبة الذكاء. وبعد ثمانين سنة تقريباً من وضع أول اختبارات ذكاء، قام سيكولوجي بجامعة هارفرد هو (هاورد جاردنر Howard Gardner) بتقديم هذا الاعتقاد وقال إن ثقافتنا قد عرّفت الذكاء تعريفاً ضيقاً جداً، واقترح في كتاب (أطر العقل Frames of Mind) وجود ثمانية ذكاءات أساسية على الأقل، وقد سعى في نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى

توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء، وقد تساءل عن صدق تحديد ذكاء الفرد عن طريق نزع شخص من بيئة تعلّمه الطبيعية وسؤاله أو الطلب منه أن يؤدي مهاماً منعزلة لم يهتم بها من قبل، وقد لا يختار القيام بها قط.

وقد اقترح جاردنر أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على:

1. حل المشكلات.
2. تشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي (جابر، 2003).

الذكاء من وجهة نظر جاردنر:

لا يوجد تعريف واحد للذكاء يتفق جميع علماء النفس عليه، ومع ذلك فإن ثمة اتفاقاً بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني، فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد، يشتمل على الإدراك والتعلم والتذكر والاستدلال وحل المسائل المعقدة (جابر، 1997: 55).

ويعتقد جاردنر أن أفضل طريقة لفهم الذكاء هو دراسة عمليات التفكير التلقائية المصاحبة لجهودنا الساعية للتوافق مع البيئة في كل يوم، ويعتقد أيضاً أن أفضل طريقة لقياس الذكاء تكون في العالم الحقيقي، حيث نكافح في سبيل تحقيق أهدافنا وإنجاز أغراضنا. وقد عرّف "جاردنر"(صاحب النظرية) الذكاء: بأنه قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو ابتكار النواتج التي لها قيمة في ثقافة ما (Gardner,1999,33:34).

كما عرف جاردنر الذكاء المتعدد على أنه: القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner,1999).

بينما يعتقد البعض أن مصطلح الذكاءات المتعددة يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد (عفانة والخزندار، 2007).

وهذا الوضع يتماثل مع ما دعت إليه جانيت هلمز (Helms,1992) حول ضرورة الالتفات إلى الاعتبارات الثقافية بدلاً من الانشغال بالصراع الدائر بين تأثير كل من

الوراثة والبيئة، واعتبرت أن العوامل الثقافية تمثل مجموعة من المتغيرات المؤثرة جنباً إلى جنب مع الوراثة والبيئة على الذكاء.

وقد بنى جاردنر نظريته على أساس أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، ويقرر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من أجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب وأوجه التميز لديهم حيث يحققوا الرضى والكفاءة، والاهتمام باكتشاف أوجه الموهبة والكفاءة لديهم بدلاً من قضاء الوقت نحو ترتيب الأطفال من أفضل ومن أقل (حسين، 2003).

المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

المسلمة الأولى: يتضمن المخ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة أطلق عليها هوارد جاردنر "ذكاءات" حيث يوجد حتى الآن اثنى عشر نوعاً من الذكاءات على الأقل وكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل كل واحد منا. وأن كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة من فرد إلى آخر، حيث إنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقاً ولديه قدرات عالية في كل الذكاءات ولكن يمكن أن يكون لديه ذكاء عالٍ في واحد أو بعض هذه الذكاءات وتكون منخفضة في ذكاءات أخرى، ومن المحتمل أن يظهر الفرد مستويات مختلفة من المهارة في كل واحد من هذه الذكاءات.

المسلمة الثانية: ترتبط الذكاءات المتعددة ببعضها البعض وتتفاعل دائماً معاً بعضها البعض، كما تعتمد على بعضها البعض أحياناً عندما تدعو الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها، فعلى سبيل المثال حل مسألة رياضية كلامية قد يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي معاً.

المسلمة الثالثة: كل فرد يمتلك عدة ذكاءات أساسية، ويرى أن المستويات الفردية للكفاءة في كل من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية، وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وأساليب تربية الفرد. ويستخلص من ذلك:

1. أنه ليست هناك مجموعة محددة من الخواص يجب أن يمتلكها الفرد لكي يعتبر ذكياً في مجال ما، فالشخص ربما يستطيع أن يقرأ ولكن يستخدم ذكاءه اللغوي بمستوى عالٍ لأنه يستطيع أن يروي قصة مثيرة أو لديه قاعدة مفردات شفهية كثيرة.
2. أن كل فرد يمتلك القدرة على تنمية كل الذكاءات المتعددة لمستوى معقول من الأداء إذا ما توافر له التشجيع الملائم، والحوافز، والتوجيه، وأساليب التدريس المناسب.

نقاط مفتاحية في نظرية الذكاءات المتعددة:

ثمة نقاط معينة تتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة يجب ذكرها لأهميتها:

1. **يمتلك كل شخص الذكاءات التسعة كلها:** إن نظرية الذكاءات المتعددة نظرية عن الأداء الوظيفي المعرفي، وليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصاً، وتقترح أن لدى كل شخص قدرات في الذكاءات التسعة، وبطبيعة الحال فإن الذكاءات التسعة تؤدي وظيفتها معاً بطريقة فريدة بالنسبة لكل شخص، هنالك بعض الأشخاص يملكون مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات التسعة أو في معظمها، بينما هنالك أشخاص آخرون يملكون مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفي فيها، ومعظمنا نقع بين هذين القطبين أي أن بعض ذكاءاتنا متطورة جداً، وبعضها نام على نحو منخفض نسبياً.
2. **معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة:** إن جاردنر يقترح أن كل فرد لديه فعلاً القدرة على تنمية الذكاءات التسعة إلى مستوى عالٍ من الأداء على نحو معقول إذا تيسر له التشجيع المناسب والإثراء والتعليم، لذلك لا يجب على الفرد أن يشعر بالإخفاق إذا كان لديه قصور معين في مجال ما.

3. **تعمل الذكاءات عادةً معاً بطرق مركبة**: يوضح جاردنر أنه لا يوجد ذكاء بذاته في الحياة (باستثناء وجوده في أمثلة نادرة عند الطفل المعجزة والأفراد الذين لديهم تلف في المخ)، فالذكاءات تتفاعل دائماً الواحد مع الآخر، مثال ذلك حين يلعب الطفل بالكرة، يحتاج إلى ذكاء جسمي حركي (يجري، يركل الكرة ويمسك بها) وذكاء مكاني (يوجه نفسه في الملعب ويتوقع مسارات الكرات)، وذكاء لغوي واجتماعي (أي أن يراوغ عن نقطة بالحجج بنجاح أثناء الخلاف في اللعبة).

4. **هنالك طرق كثيرة تكون بها ذكياً في كل فئة**: لا يوجد خصائص محددة ينبغي أن تتوافر لأي فرد لكي يعتبر ذكياً في مجال معين، فقد يكون شخصاً غير قادر على القراءة ومع ذلك يكون ذا قدرة لغوية عالية، لأنه يستطيع أن يحكي قصة ممتعة، أو لأن لديه حصيلة كبيرة من المفردات الشفوية، وبالمثل قد يكون شخصاً أخرق تماماً في الملعب ومع ذلك يمتلك ذكاءً جسمياً حركياً عالياً حين ينسج سجادة أو حين يرصع أو يزخرف رقعة شطرنج مثبتة على المنضدة، ونظرية الذكاءات المتعددة تؤكد ثراء وتنوع الطرق التي يظهر بها الناس مواهبهم في الذكاءات وكذلك في الروابط بينها (جابر، 2003).

عوامل نمو الذكاءات المتعددة:

إن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة هي:

1. **الفطرة البيولوجية**: بما في ذلك الوراثة أو العوامل الجينية وما يتعرض له المخ من أعطاب وإصابات قبل الولادة وأثناءها وبعدها.

2. **تاريخ الحياة الشخصية**: ويضم الخبرات مع الوالدين والمدرسين والأقارب والأصدقاء والآخرين الذين إما أن يوظفوا وينشطوا الذكاءات أو يحولوا دون نموها.

3. الخلفية الثقافية والتاريخية: وتضم المكان والزمان حيث ولدت ونشأت، وطبيعة التطورات الثقافية أو التاريخية وحالتها في المجالات المختلفة، وتستطيع أن ترى تفاعلات هذه العوامل في حياة موزارت، فقد جاء إلى الحياة وهو يملك - بغير شك - فطرة بيولوجية قوية (فص صدغي أيمن سليم فيما يحتمل) وقد ولد في أسرة تتألف من موسيقيين، وكان والده (ليبولد) مؤلفاً، وقد ولد موزارت في أوروبا في وقت كانت الفنون بما فيها الموسيقى تزدهر، وتوافرت صفوة من الأغنياء ساندوا ودعموا المؤلفين والمؤدين، وقد نشأت عبقرية موزارت عن طريق احتشاد وتجمع العوامل البيولوجية أو الشخصية والثقافية/ التاريخية (جابر، 2003).

المحكات التي استند إليها جاردنر في تحديد أنواع الذكاءات المتعددة:

لقد وضع جاردنر ثمانية محكات لتحديد أنواع الذكاءات التي حددها حتى العام (1998) أو حتى تلك التي يمكن أن تُحدد في المستقبل وهذه المحكات هي:

1. إمكان عزل الذكاء عن طريق إصابات المخ: مع افتراض وجود أساس نيوروسيكولوجي للوظائف العقلية المختلفة؛ فإن المرضى المصابين بعطب في أجزاء معينة من المخ يقدمون فرصة لعزل أجزاء المخ المختلفة المسؤولة عن الوظائف العقلية.
2. وجود الأشخاص الاستثنائيين: يشير وجود بعض القدرات المرتفعة بشكل غير عادي لدى بعض المعاقين عقلياً - الذين يطلق عليهم النوابغ المتوهون بالمقارنة بباقي قدراتهم المنخفضة - إلى استقلال هذه القدرات ووجودها كأنواع مختلفة من الذكاء ذات أساس في المخ.
3. وجود عملية أساسية أو مجموعة من العمليات الأساسية التي تستخدم في ممارسة الذكاء: (مع استغلال الأنواع المختلفة من الذكاء) إن كل نوع من الذكاء يجب أن تكون لديه مجموعة خاصة من العمليات التي تستخدم في ممارسته، مما يدعم إمكان وجود هذا الذكاء كنوع فريد ومستقل.

4. **وجود تاريخ ارتقائي مميز للذكاء:** وفقاً لهذا المحك يجب أن يكون لأي نوع من أنواع الذكاء نمط تطوري واضح ومميز حتى يمكن اعتباره ذكاءً مستقلاً ومتميزاً عن باقي الأنواع، كذلك يجب أن تكون هناك مراحل نمو واضحة لاكتساب هذا النوع من الذكاء، بحيث يمكن التعرف على هذه المراحل بالنسبة إلى كل نوع من أنواع الذكاء.
5. **وجود تاريخ تطوري مميز للذكاء:** في حالات وجود أسلاف تطورية سابقة على الذكاء تتعزز فرص اعتباره فريداً ومستقلاً، وأيضاً عند وجود مسار واضح لهذا التطور سواء لدى الإنسان أو لدى الكائنات الأخرى، كما هو الحال في غناء الطيور.
6. **وجود دعم من علم النفس التجريبي:** يمكن استخدام بحوث علم النفس التجريبي لتقديم دعم لاستقلال نوع معين من الذكاء، فمثلاً تفيد بحوث التداخل بين المهام المختلفة في عزل الأنواع المستقلة من الذكاء، فالتداخل بين مهمتين مثل قراءة مقال وسماع تقرير يشير إلى اعتمادها على نوع الذكاء نفسه وهو الذكاء اللغوي، في حين أن عدم التداخل بين قراءة مقال وسماع قطعة موسيقية يشير إلى أن كلتا المهمتين تعتمد على نوع مستقل من الذكاء (الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي).
7. **وجود دعم من مكتشفات القياس النفسي:** تشير العوامل المكتشفة عن طريق التحليل العاملي إلى استقلال أنواع الذكاء التي تمثلها هذه العوامل، وإن كان جاردنر يشك في عدم إمكان التأكد مما تقيسه اختبارات الذكاء على نحو دقيق.
8. **قابلية الذكاء للتشفير في نسق متميز من الرموز:** حتى نعتبر نوعاً من الذكاء وحدة مستقلة يجب أن يكون قابلاً للتشفير في نسق حسن الرموز ينشأ كاستجابة للحاجة لإظهار أنواع الذكاء المختلفة، فنسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء اللغوي هو اللغة، بينما النغمات الموسيقية هي نسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء الموسيقي (طه، 2006).

المقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة:

1. الذكاء من وجهة النظر التقليدية:

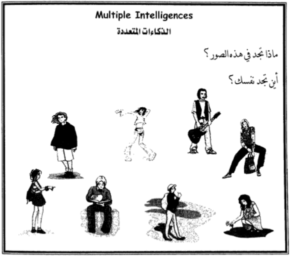
- يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة مثل:
  1. مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة).
  2. مقياس وكسلر لذكاء الاطفال.
  3. مقياس وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.
  4. اختبارات الاستعدادات المدرسية.
- يولد الانسان ولديه كمية ذكاء ثابتة.
- مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة.
- يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية.
- في الممارسة التقليدية، يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة المدرسة لجميع التلاميذ ولكل واحد منهم.
- يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.

2. الذكاء من وجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة:

- تقييم الذكاء المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات.
- لا يتم استخدام اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة نظراً لأنها لا تقيس الفهم العميق أو التعمق في الاستيعاب أو نواحي التميز المتداخلة لدى الفرد.
- أنها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.
- الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.

- يمكن تحسين وتنمية كل أنواع الذكاءات، وهناك بعض الأشخاص يكونون متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين، وهناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم.
- يهتم المعلمون بفردية المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه بمفرده والتركيز على تنميتها.
- يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها البعض.
- ويقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط فريدة ذات قيمة لهم ولمجتمعهم.

أنواع الذكاءات المتعددة:



تمثل نظرية الذكاءات المتعدد منظوراً جديداً للذكاء، يرتكز في الأساس على وجود تسعة أنواع من الذكاء الذاتي، حيث قام جاردنر بناءً على المحكات الثمانية التي وضعها لتحديد أنواع الذكاء بتوضيح أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في تسعة ذكاءات أساسية ـ وقد أضاف إليها لاحقاً ذكاءات أخرى ـ تغطي نطاقاً واسعاً من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة وهي كما يلي:



أولاً: الذكاء اللفظي ـ اللغوي Verbal/Linguistic Intelligence

ويعني القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً، كما في رواية الحكايات والخطابة لدى السياسيين، أو كتابة (الشعر ـ التمثيل ـ الصحافة ـ التأليف).

يتضمن هذا الذكاء:

القدرة على معالجة البناء اللغوي، الصوتيات، المعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة، أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين) أو التذكر(استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومات معينة) أو الميتالغة (أي استخدام اللغة للغة في ذاتها).

كما يتضمن هذا النوع من الذكاء تحليل استخدام اللغة:

(التذكر، استخدام النكات والسخرية، التوضيح، التعلم، فهم قواعد اللغة (النحو ـ معاني الكلمات) إقناع شخص بعمل شيء ما).

ومن أهم العبارات الشائعة التي تعبر عن الذكاء اللفظي ـ اللغوي:

- الكتب مهمة وتعبر عمن أكون أنا.
- أتعلم أكثر عن طريق الاستماع والمشاهدة معاً.
- أستمتع بلعب العديد من الألعاب الكلامية.
- اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، مواد دراسية سهلة بالنسبة لي وأستطيع أن أؤدي فيها جيداً عن العلوم والرياضيات.

- غالباً أكتب الأشياء التي أكون فخوراً بها، ويتعرف عليها الآخرون جيداً. (Campbell& Dickinson, 1996).

وبمعنى آخر يعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة، والتي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل: المؤلف والشاعر والخطيب والمذيع (Nolen,2003:116). وهذه المهارات يوجد مركزها في منطقة بروكا في النصف الأيسر من المخ (طه، 2006: 233).

ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: القراءة، الشعر، المفردات، الأحاديث الرسمية، الكلام، النكات، القصص، والكتابة (حسين، 2008: 47).

ثانياً: الذكاء المنطقي ـ الرياضي Logical Mathematical Intelligence



وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة مثل (الرياضي ـ المحاسب الإحصائي) وكذلك القدرة على التفكير المنطقي (العالم ـ مصمم برامج الحاسب الآلي ـ أستاذ المنطق)، هذا الذكاء يتضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والإفتراضي (بما أن.... إذن ـ السبب والنتيجة) وغيرها من نماذج التفكير المجرد.

إن نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي الرياضي تشتمل على التجميع في فئات، التصنيف، اختبار الفروض، المعالجات الحسابية.

ويمكن القول إن الذكاء المنطقي ـ الرياضي يهتم بالتركيز على التعامل مع التفكير الاستدلالي، والاستنتاجي، والإعداد والأنماط المجردة، وما يسمى بالتفكير العلمي:

- التعرف على الأنماط المجردة.
- إدراك العلاقات والارتباط.
- تنظيم الحقائق.

- الحلول المنطقية/ أو المشكلات القصصية.
- تحليل البيانات.
- العمل من خلال استخدام سلاسل الإعداد.
- حل الرموز والشفرات واستخدام الأكواد.
- اكتشاف ابتكار أنماط جديدة.
- الاستدلال (الاستقرائي - الاستنباطي).
- تنفيذ الحسابات المعقدة.
- استخدام مهارات الاستدلال، والمعادلات.
- حل المشكلات العسيرة عقلياً.
- استخدام الرسوم والأشكال البيانية.
- استخدام الكمبيوتر أو الآلة الحسابة.
- القياسات المنطقية، وقوى العلاقات.
- وضع الفروض، وعمل تصميم التجارب، والاستفادة من نتائجها.

ويتضمن هذا النوع من الذكاء، الحساسية تجاه العلاقات المنطقية، والتعبيرات المنطقية والعلاقية (مثل: إذن، عندئذ، السبب، الأثر...) والوظائف والتعبيرات المعبرة عن علاقات ما. ويتضمن الذكاء المنطقي الرياضي العديد من أنواع العمليات المستخدمة مثل: التصنيف، الاستدلال، التعميم، الحساب، اختبار الفروض.

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة بهذا النوع من الذكاء:

- أستطيع أن أحسب الأعداد بسهولة في رأسي.
- العلوم والرياضيات من المواد المفضلة لديّ في المدرسة.
- أفضل الألعاب العقلية مثل الشطرنج.
- أهتم بالأحداث العلمية الجارية.
- أهتم بالأشياء التي يمكن قياسها بطرق متعددة ومختلفة.

وقد جاءت فكرة هذا النوع من الذكاء عندما اقترح جاردنر نموذجاً للنمو المعرفي يتطور من الأنشطة الحس ـ حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي، والذي يعني قدرة الفرد على التفكير التجريدي، الاستنباطي، التصوري، استخدام الأعداد بفاعلية وإدراك العلاقات، اكتشاف الأنماط المنطقية، والأنماط العددية، وأن يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر، وهذا الذكاء يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي ـ الرياضي والتي تضم: الوضع في فئات، التصنيف، الاستنتاج، التعميم، الحساب، واختبار الفروض (Nelson، 57 :1998).

ويمكن استكشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: الرموز، المفاهيم والعلاقات، السلاسل، الحسابات، الأنماط، حل المشكلات، والقياس المنطقي (حسين، 2008 :47).

ثالثاً: الذكاء البصري ـ المكاني Visual Spatial Intelligence



ويعني القدرة على إدراك العالم البصري ـ المكاني بدقة (كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري، والفنان، أو المخترع).

وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للون، الخط، الشكل والطبيعة، المجال أو المساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر وكذلك القدرة على التصوير البصري والبياني (جابر، 2003 :10، 11).

ويوجد هذا النوع من الذكاء في المنطقة الأمامية Posterior Region في النصف الأيمن من المخ (طه، 2006 :234).

ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: الصور، الرسم، التصميمات، النحت، إدراك المكان، الخرائط العقلية، التخيل، والأشكال (حسين، 2008 :48).

وهو يتمثل في:

- الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية.
- تحديد الوجهة الذاتية.
- الإحساس البصري.
- القدرة على الرؤيا ، والقدرة على إنشاء وعمل تصورات بصرية.
- إدراك الأهداف بدقة.
- إعادة إنتاج الأشياء بيانياً.
- أن يشق الشخص طريقه في الفراغ.
- التخيل.
- إدراك العلاقات بين الأهداف.
- إنتاج الصور العقلية.
- إنتاج نماذج للصور العقلية.

كذلك يتضمن هذا الذكاء الحساسية تجاه الألوان، الأشكال، الفراغ والعلاقات بين هذه العناصر، كما يتضمن الرؤية وإعادة الإنتاج الشكلي / البصري للأفكار المكانية، وتوجيه الإنسان لنفسه ذاتياً وبشكل مناسب في مصفوفة مكانية.

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة والمعبرة عن هذا النوع من الذكاء:

- أستطيع أن أرى الصور عندما أغلق عيني.
- أحب أن أحل الألغاز والمتاهات.
- لا أحتاج غالباً لخرائط، أستطيع أن أعرف طريقي.
- أحب أن أقرأ كثيراً الكتب التي تقدم مزيداً من الإيضاحات المتعددة.
- أنا حساس جداً للفروق بين الألوان.
- أحلامي واقعية وشديدة الوضوح.
- أحب أن أرسم.

رابعاً: الذكاء البدني ـ الحركي Bodily/Kinesthetic Intelligence



وهو الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل ـ الرياضي ـ الراقص) وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كما يبدو أداء (المثال ـ النحات ـ الميكانيكي ـ الجراح).

ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل التآزر، التوازن، المهارة، القوة، المرونة، السرعة).

ويظهر جلياً في:

- الحركة الفيزيقية، والحكمة من وراء الاستخدام الجسدي، واستخدام الإيحاء الحركي في المخ الذي يسيطر على الحركة الجسدية.
- الاتصال بين العقل والجسم.
- تحسين وتقوية الوظائف الجسمية.
- توسيع وتعميق الوعي بالجسد.

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة بالذكاء الحركي:

- أحب الألعاب الرياضية.
- أحب قضاء أوقات خارج المنزل.
- أحب أن ألمس الأشياء لكي أتعلم من خلال ذلك اللمس.
- أفكر جيداً حينما أقوم بأعمال حركية (وأنا أتحرك) مثل المشي أو الجري.
- أحب العمل بيدي.

وذكرت كارين (Karaen, 2002) أنه يعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل، للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تحريكه على قطع موسيقية مثل اللاعب الرياضي والممثل والراقص، وأيضاً قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها مثل النحات والميكانيكي والجراح، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر، التوازن، المهارة، القوة، المرونة،

السرعة، الإحساس بحركة الجسم ووضعه، والقدرة اللمسية، ومركز هذا الذكاء هو القشرة الحركية (Motor Cortex) في النصفين الكرويين من المخ، ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: فنون الحرب، كرة القدم والألعاب الفردية والجماعية، لعب الأدوار، الدراما، لغة الجسد، والرقص (حسين، 2008: 48).

خامساً: الذكاء الموسيقي - الإيقاعي Musical/Rhythmic Intelligence



وهو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يملكون الحساسية للإيقاع والطبقة أو اللحن والجرس أو لون النغمة لقطعة موسيقية، وفهم معانيها مثل: المتذوق الموسيقي، أو المؤلف الموسيقي أو العازف (جابر، 2003: 11).

وغالباً ما توجد هذه المهارات في النصف الأيمن من المخ، وإن كانت غير محددة الموضع بشكل دقيق (طه، 2006: 234).

ويمكن اكتشاف هذا النوع من خلال: الأداء الموسيقي، أنماط النغمات، الأغاني، الاهتزازات، أصوات الآلات الموسيقية، والأنماط الإيقاعية (حسين، 2008: 48).

ويمكن وصف ذلك الذكاء بأنه يمثل لقدرة على الإدراك الموسيقي والتحليل الموسيقي (مثل الناقد الموسيقي) والإنتاج الموسيقي (مثل المؤلف الموسيقي) والتعبير الموسيقي (مثل العازف)، فهو يتضمن:

- الحساسية لإيقاع، النغمة، الميزان الموسيقي لقطعة موسيقية ما، كما يعني هذا الذكاء الفهم الحدسي الكلي للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها، أو الجمع بين هذا وذلك.
- الإحساس بجودة النغمات.
- الحساسية تجاه الأصوات.
- إنشاء نغمات وإيقاعات.
- استخدام مخططات لسماع الموسيقى.

- فهم البناء الموسيقي.

ومن أهم العبارات المرتبطة بهذا النوع من الذكاء:

- لدي صوت غنائي جيد.
- أستمع كثيراً إلى الموسيقى.
- أذاكر على صوت الموسيقى.

سادساً: الذكاء الشخصي - الداخلي Interpersonal Intelligence



بين دينج الذكاء الشخصي ـ الداخلي (Deing,2004 :18) بأنه يشمل معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور) والوعي بحالاتك المزاجية، نواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، والاحترام الذاتي.

- التركيز.
- تقييم وتقديم الإنسان لتفكيره الداخلي.
- الامتلاء العقلي الداخلي.
- الوعي بالمشاعر الداخلية المختلفة والمتنوعة.
- التفكير، و الاستدلال في مستوياته العالية (المستويات العليا للاستدلال)، الفهم الذاتي للعلاقات بين الآخرين (David la ZearK,1994).

ومن أهم العبارات الشائعة، والمرتبطة بهذا النوع من الذكاء:

- أحب أن أقضي وقتي بمفردي.
- أحب أن أفكر دائماً في أحلام وأهداف خاصة بي.
- أحتفظ بالجريدة.
- عندي هواية خاصة بي ولا أحب أن أخبر أحداً عنها.
- أفضل البقاء بمفردي عن الانضمام لحفلة جماعية.
- أفكر في أن أكون صاحب أعمال ومشروعات مستقلة يوماً ما بمفردي.

فهو ببساطة يعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته، والوعي بمشاعره الداخلية، وقيمه، ومعتقداته، وتفكيره، ودوافعه، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شؤون حياته، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته.

ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: المعرفة الذاتية، استراتيجيات التفكير، ما وراء المعرفة، التركيز، التخيل المعقد، والتركيز على المهارات (حسين، 2008: 48).

سابعاً: الذكاء الشخصي- الخارجي Intrapersonal Intelligence



وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم.

ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر علامات للعلاقات الاجتماعية.

كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه العلامات الاجتماعية بصورة عملية (بحيث تؤثر في توجيه الآخرين)، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي (المفتي، 2004: 146).

ويمكن اكتشاف هذا النوع الذكاء من خلال:

1. المشروعات الجماعية.
2. الإحساس بالحوافز.
3. التغذية العكسية.
4. تقسيم العمل.
5. العمل النوعي.
6. التعلم التعاوني (حسين، 2008: 48).

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة بهذا النوع من الذكاء:

- ألجأ إلى الآخرين حينما أشعر بمشكلة.
- أحب أن أعلم الآخرين ما الذي أعرفه وكيف يفعلونه.
- أحب أن أقضي أوقاتي في حفلة خارجية عن قضائها في البيت بمفردي.
- عندي على الأقل ثلاثة أصدقاء منغلقون على أنفسهم.
- أشعر بالراحة أثناء الزحام، أو أثناء التعامل مع الجماهير.

ثامناً: الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence



ويعني القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية؛ مثل النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور، وتحديد أوجه الشبه بينها واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج.

وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة، لذلك فإن هذا النوع يظهر لدى الفلاحين وعلماء كل من: الطبيعة، النبات، الحيوان، والحشرات (Gardener,1993 : 37). وهذا النوع من الذكاء قدمه جاردنر لأول مرة في العام (1998)، ويمثل عالم الأحياء البريطاني وصاحب نظرية التطور تشارلز داروين (Darwin) مثال جاردنر الرئيس لتوضيح هذا النوع من الذكاء (طه، 2006 : 234).

كذلك يوجد العديد من الموارد، والمصادر الطبيعية، التي من أهمها:

- أعضاء الكشافة.
- المتنزهات.
- متاحف التاريخ الطبيعي.
- حدائق الحيوانات.
- المراصد (B.Campbell.1990).

كذلك أكد جاردنر على أنه يمكن تصميم العديد من الوسائل والاستراتيجيات التعليمية المرتبطة بهذا النوع من الذكاء، مثل:

- جمع أشياء من العالم الطبيعي.
- عمل تجارب في الطبيعة.
- تصنيف (أشياء / قطع / معلومات) من الطبيعة.
- ملاحظة طبيعية.
- ملاحظة تغييرات في البيئة.
- أسماء معروفة لظواهر طبيعية.
- ميزات المعرفة للعالم الطبيعي.
- تصوير أهداف أو لوحات طبيعية.
- الأمطار الشتوية وتغذيتها للطيور والحيوانات.
- زيارة متاحف التاريخ الطبيعي.
- دراسة كتب عن الطبيعة.
- العلم بعمل علماء الأحياء المشهورين، مثل: تشارلز دارون.
- استعمال مكبرات أو ميكروسكوبات لدراسة الطبيعة.
- التنزهات والجولات الميدانية في الطبيعة أو في الحقول الزراعية.
- مشاريع حماية الحياة البرية.
- مقارنة طبيعته بالآخرين.
- تجفيف الزهور.

ومن الذكاءات التي أضافها جاردنر الذكاء الوجودي Existential Intelligence:

وهو الميل إلى التوقف عند أسئلة تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية ومن ثم التأمل فيها (Gardener,1999)، وتوجيه أسئلة نحو الوجود والعدم واللانهائية.

ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة والمفكرين، ومن أبرزهم: سقراط، آينشتاين، آيمرسون، كونفوشيوس (حسين، 2003: 65).

وترى هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل، كما ترى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعض (بصمة ذكائية)، وهي التي يستخدمها في تعاملاته، وفي مواجهته للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته (المفتي، 2004: 149).

المضامين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

لنظرية الذكاءات المتعددة مضامينها في العملية التعليمية والتربوية والتي يمكن الاستفادة منها في المجال التطبيقي بما يلي:

1. يمكن استخدام هذه النظرية كأداة قياس تتسم بالعدالة والشمولية، تهدف إلى الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وتساعدهم في الكشف عن ذكاءاتهم وتوظيفها في عملية تعلمهم .
2. تنطوي هذه النظرية على مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات التي تناسب كافة المناهج الدراسية و تتأقلم معها، وبالتالي تساعد الفرد على أن يوجه للمهمة التي تناسبه، والتي تلائم قدراته، ويتوقع أن ينجح فيها.
3. تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة "نموذجاً معرفياً" يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وترتكز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.
4. مساعدة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلمه، وبالتالي سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال، كما أن الأطفال يدركون أنهم بأنفسهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين.

5. تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة، كما تمدنا بأطر يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة.
6. تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال، وعلى المعلم عند تخطيط أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:
   - كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة (لغوي).
   - كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية أو التفكير الناقد (رياضي، منطقي).
   - كيف يستخدم الأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية أو التنوعات (الفئات) المرئية، (مكاني، مرئي).
   - كيف يبدأ بالموسيقى، أو أصوات البيئة المحيطة (موسيقي).
   - كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية (حركي، بدني).
   - كيف سيشجع الأطفال في مجموعات صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف للمجموعات الكبيرة (اجتماعي).
   - كيف سيثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية، أو بعض اختبارات للأطفال.

وذلك لأنه إذا استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل فعال في العملية التعليمية فإن ذلك يساعد على حل العديد من المشكلات التعليمية التي يواجهها كل من الطلبة و المعلمين أثناء عرض المهمات لدراسية، لذا تُعد هذه النظرية "نموذجاً معرفياً" يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، و تركز على العمليات التي يتبعها الدماغ في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، كما أنها تساعد المعلم على

توسيع دائرة استراتيجياته الدراسية ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم بما يتناسب والفروق الفردية لديهم (Klein, 2003).

وبين بدارنه (2007) في دراسته التي هدفت التعرف على الممارسات الصفية المرتبطة بنظرية الذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإعدادية، بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف في الممارسات الصفية المرتبطة بهذه النظرية لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإعدادية باختلاف متغيرات جنس المعلم والمؤهل والعلمي وعدد سنوات الخبرة وحقل التخصص.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة لقياس الذكاءات المتعددة، تكونت من (36) فقرة موزعة على (7) أنواع للذكاء، جاءت على شكل ممارسات للمعلمين، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة.

تكونت عينة الدراسة من (69) معلماً ومعلمة في المدارس الإعدادية في مدينة عكا، شكلوا ما نسبته (57.5%) من المجتمع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف النتائج التي تم التوصل إليها:

1. جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الأول من بين مختلف أشكال الذكاء والذي بلغ متوسطه الحسابي (4.63)، كما جاء الذكاء المنطقي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.44)، أما الذكاء الشخصي فقد جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي(4.22)، كما جاء الذكاء اللغوي في الترتيب الرابع بمتوسط (4.07)، أما الذكاء الفراغي/ المكاني فقد جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.87) واحتل الذكاء الجسدي الترتيب السادس بمتوسط حسابي (3.57)، أما الذكاء الموسيقي فقد احتل الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.22).
2. يمارس المعلمون الذكور ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد أعلى مقارنة بالمعلمات في مجالات الذكاء الفراغي/ المكاني، والذكاء

الجسدي، أما بقية أشكال الذكاء المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات الحسابية مستوى الدلالة الإحصائية.

3. يمارس المعلمون من حملة البكالوريوس ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد أعلى مقارنة بحملة الماجستير وذلك في مجال الذكاء الاجتماعي، أما بقية أشكال الذكاء المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات الحسابية في حالتها مستوى الدلالة الإحصائية.

4. هناك فروق ذات دلالة في الممارسات الصفية المرتبطة بالذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإعدادية باختلاف عدد سنوات خبرة المعلم في مجالات الذكاء اللغوي، الفراغي/ المكاني، الاجتماعي، الشخصي.

5. يمارس المعلمون من ذوي التخصصات الأدبية ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد في المجال اللغوي أعلى مقارنة بالمتخصصين في المجال العلمي، أما بقية أشكال الذكاءات المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات في حالتها مستوى الدلالة الإحصائية.

نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تعتمد معظم أساليب تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الوقت الراهن على النظريات التقليدية للذكاء، وبعد ظهور نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory والتي تختلف في نظرتها للذكاء عن النظريات التقليدية، لأنها ترى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى نسبة الذكاء، ولذلك نجد أن العديد من برامج تدريس الأطفال العاديين، وذوي الحاجات الخاصة ومن ضمنهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم قد اعتمدت في الفترة الأخيرة على هذه النظرية، وانطلاقاً من هذا التصور ذكر "الفقيهي" أن "جاردنر" يرى أننا يجب أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة

على التلقين المحض، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته (الفقيهي، 2003: 75).

هذا وتعتمد التطبيقات التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم على عاملين أساسيين هما:

- المعلم.
- اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة.

ويرى المؤلف أن دور المعلم يتمثل بتنمية نفسه مهنياً من خلال القراءة والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل عام والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، كما يجب عليه أن يغير- بشكل مستمر- في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور... إلخ، أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة، كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة، وهذا يعني أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات، وفضلاً عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لا بد أن يكون شمولياً متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة.

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه.

استراتيجيات لتحسين عملية التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

- الاستكشاف البصري (Visual Discovery): من خلال الاعتماد على الأشكال والرسوم المختلفة والإجابة على أسئلة المعلم داخل الفصل من خلال

الاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة.

- **بناء مهارات الدراسات الاجتماعية (Social Studies):** من خلال عمل أفلام كارتون توضح المشكلات الاجتماعية وطرق مواجهتها ومناقشة الفيلم الكرتوني مع الطلاب، ثم تقديم أوراق عمل عن المشكلات المطروحة للنقاش ومناقشة هذه المشكلات وطرق وأساليب حلها.

تمارين تجريبية: يتم إدخال الطالب في تجربة حدثت في الماضي ويتم التعرف على وجهة نظر الطالب في هذه التجربة وما الدروس التي استفاد منها نتيجة الدخول في هذه التجربة ومناقشة هذه النتائج مع الطلاب.

- **الكتابة من أجل الفهم والاستيعاب (Writing For Understanding):** وتعتمد هذه الاستراتيجية على الكتابة من أجل تحقيق أهداف جديدة تزيد من خبرة الطالب وكفاءته، مثل كتابة الشعر فيما يتعلق بموضوع معين أو كتابة مقال عن مشكلة ما مثل مشكلات تلوث البيئة مثلاً.

- **جماعات حل المشكلات (Problem Solving Groups):** يمكن تقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة، وكل جماعة يتم إعطاؤها مشكلة معينة تبحث عن حل لها، وتعطى المشكلة في شكل مشروع صغير يتم عمله.

وبعد الانتهاء من تصميم المشروع يتم مناقشة المشروع بطريقة ديمقراطية مع الطلاب.

- **المفكرة التفاعلية للتلاميذ (Interactive Student Notebook):** تهتم هذه الاستراتيجية بتعليم التلاميذ طريقة جديدة للتفكير، وتقوم هذه الاستراتيجية على استخدام الأشكال والرسوم البيانية والصور في تكوين موضوع ما ويتم مناقشة هذا الموضوع والدروس والخبرات المستفادة منه، وتسهم هذه الطريقة في تنمية التفكير النقدي (Critical Thinking).

- جماعات الاستجابة (Response Groups): يتم عرض مجموعة من "العروض التقديمية" باستخدام احد برامج العروض التقديمية المتخصصة وليكن مثلاً برنامج ميكروسوفت باوربوينت (Powerpoint) ويتم مناقشة الطلاب في العروض التي تم تقديمها، مناقشة آرائهم واستجاباتهم لهذه الموضوعات التي عرضت من خلال العرض التقديمي.
- التقييم الفعال (Effective Assessment): من خلال استخدام أدوات جديدة للتقييم مثل: مقاييس الذكاءات المتعددة - الدروس التعليمية على شبكة الإنترنت - مشروعات الإنترنت - المشروعات المدرسية أو مشروعات الفصول..إلخ).

ميزات تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة:

يساهم تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لهذه النظرية بما يلي:

- يجعل الطلبة يتغلبون على الصعوبة التي يواجهونها في مجال ذكاء معين من خلال استخدامهم لطرق بديلة.
- استثمار ذكاءاتهم الأكثر قوة.
- استثمار الأنشطة التعليمية المختلفة لتنمية الذكاء الأكثر قوه لدى الطالب الموهوب ذي الصعوبة التعليمية ومن الأمثلة على هذه الأنشطة التي أعدت وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة الآتية:
  - الذكاء اللفظي - اللغوي Verbal/Linguistic Intelligence: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الجانب اللغوي مثل سرد القصص التي تتسع فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية والتسجيل الصوتي على الكاسيت، والذي يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع، والاشتراك في المناقشات.

- الذكاء المنطقي - الرياضي Logical Mathematical Intelligence: من أمثلة الجانب المنطقي لهذا الذكاء أن يذكر التلميذ الأشياء التي تندرج تحت حالات المادة الثلاث؛ الغازية، السائلة، والصلبة، وأما في الجانب الرياضي فيمكنه استخدام لعبة الأرقام كمثال على الأنشطة الرياضية، أو تحويل تهجئة الكلمات إلى أرقام بحيث يأخذ كل حرف هجائي رقماً معيناً.
- الذكاء البصري - المكاني Visual Spatial Intelligence: تستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور الفوتوغرافية، والرسوم البيانية لتوضيح الفكرة، ويمكن للطفل أن يستخدم خياله لتحويل موضوع الدرس إلى صور ذهنية للأشياء، أو أن يرسم صورة تعبر عن موضوع الدرس الذي يدرسه.
- الذكاء البدني – الحركي Bodily/Kinesthetic Intelligence: تستخدم في أنشطة هذا الذكاء أعضاء الجسم المختلفة مثل استخدام الأصابع في العد، أو استخدام حركات الجسم لإظهار حركات الحروف في الكلمات مثل القيام للحروف المتحركة والجلوس للحروف الساكنة، أو ترجمة هجاء الكلمات إلى لغة الإشارة، أو التعبير بالإيماءات عن مفاهيم أو ألفاظ محددة من الدرس، حيث يقوم التلاميذ بتحويل معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية مثل انقسام الخلية أو طرح الأعداد.
- الذكاء الموسيقي – الإيقاعي Musical/Rhythmic Intelligence: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي مثل ترديد جدول الضرب في صيغة إيقاعية، أو تهجئة الكلمات على الإيقاع، أو التعبير عن جوهر الدرس بالأناشيد المصاحبة بالموسيقى أو بالإيقاع.

- الذكاء الشخصي ـ الخارجي **Intrapersonal Intelligence**: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين مثل مشاركة الأقران في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، أو عرض ومناقشة موضوع ما، والذي يمكن أن يتم من خلال اشتراك التلميذ مع فرد محدد من زملائه في كل مرة، أو بمشاركة أعضاء جدد من الصف، كأن يشترك الطفل مع زملائه في تهجئة الكلمات بحيث يحمل كل تلميذ بطاقة لحرف معين، ويصطف التلاميذ في طابور وفقاً لترتيب حروف الكلمة.
- الذكاء الشخصي الداخلي **Interpersonal Intelligence**: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته، والتخطيط الصحيح لشؤون حياته، مثل جعل التلاميذ يعبرون عن أنفسهم داخل حجرة الدراسة، وتقدير مشاعرهم وتقليل النقد الموجه إليهم، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد أهدافهم سواء كانت قصيرة المدى؛ مثل تحديد التلميذ لثلاثة أشياء يحب أن يتعلمها هذا اليوم، أو تحديد أهداف طويلة المدى مثل تعبير التلميذ عن رؤيته لنفسه بعد عشرين سنة من الآن.
- الذكاء الطبيعي **Naturalist Intelligence**: تتركز أنشطة هذا الذكاء على استكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والصخور، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء قيام التلاميذ بزراعة بعض نباتات الزينة في أحواض صغيرة داخل حجرة الدراسة، أو في حديقة المدرسة، وتشجيعهم على تصنيف نباتات الحديقة وفقاً لألوانها أو ألوان أزهارها، أو وفقاً لأجزائها (الجذر والجذع والساق والأوراق)، وأيضاً اصطحابهم في زيارة للريف للتعرف على هذه الأشياء في بيئتها الطبيعية.

برامج التعليم الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة:

نظراً لما يعانيه الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من صعوبات تعلمية محددة تختلف عن أقرانهم من الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم فإنه أصبح من الضروري استخدام برامج التعليم الفردي في تدريسهم وقد اشارت الدراسات والأدب النظري ملاءمة نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية استراتيجيات التدريس في برامج التربية الإفرادية، وتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة مساعدة المدرسين على تحديد وتمييز نواحي قوة الطالب وأسلوب تعلمه المفضل، وكثيراً ما يقدم لتلميذ لديه مشكلات في مجال معين برنامج تعليمي إفرادي يركز على نواحي ضعف الطالب ويتجاهل أكثر ذكاءاته تطوراً ونمواً، فعلى سبيل المثال: نقول إن طالباً لديه ذكاء جسمي ـ حركي، وذكاء مكاني ناميان، ولديه صعوبة في القراءة، سوف يقدم لهذا التلميذ في معظم المدارس برنامج تعليم إفرادي لا يتضمن أنشطة ذات توجه جسمي أو نحو الصور كوسيلة لتحقيق أهدافه التربوية، وكثيراً ما تكون الأنشطة المقترحة لهذا التلميذ متضمنة مهاماً لغوية بدرجة أكبر مثل برنامج قراءة وأنشطة وعي سمعي (Auditory Awareness Activities).

إيجابيات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن تأثير الذكاءات المتعددة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمضي إلى أبعد من مجرد تنمية استراتيجيات علاجية جديدة وتدخلات، وإن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في البرامج التربوية العامة والخاصة في المنطقة التعليمية من المحتمل أن يكون له بعض الإيجابيات التالية:

1. **تقليل الإحالات إلى فصول التربية الخاصة:** عندما يضم المنهج التعليمي العادي جميع الذكاءات سوف تتناقص إحالات الطلبة إلى فصول التربية الخاصة، ونجد أن معظم المدرسين يركزون على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي مهملين حاجات الطلبة الذين يتعلمون على نحو أفضل عن طريق الذكاء:

الموسيقي، الجسمي ـ الحركي، الاجتماعي أو الذكاء الشخصي، وهؤلاء الطلبة هم الذين في الغالب يفشلون في حجرات الدراسة ويتم إحالتهم إلى فصول التربية الخاصة. وعندما تصبح حجرات الدراسة العادية أكثر حساسية للحاجات المختلفة لدى المتعلمين عن طريق برامج تعلم الذكاءات المتعددة، سوف تقل الحاجة لوضع الطالب في برامج التربية الخاصة، وخاصة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا النموذج يساند حركة تعليم جميع الأطفال في المدارس العادية.

2. **دور متغير لمدرس صعوبات التعلم:** يصبح دور مدرس صعوبات التعلم ومدرس الموهوبين كمستشار خاص في الذكاءات المتعددة لمدرس حجرة الدراسة العادية بدلاً من أن يكون مدرساً لفصل خاص ينتزع الطلبة من الصف العادي، وفي هذا الدور الجديد يعمل مستشارو الذكاءات المتعددة مثل وسطاء جاردنر بين الطالب والمنهج التعليمي، ويستطيعون أن يساعدوا المدرسين في حجرات الدراسة العادية في مهامهم.

3. **تأكيد أكبر على تحديد وتمييز نواحي القوة:** المدرسون الذين يقوّمون الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتمل أن يؤكدوا تأكيداً أكبر على تمييز نواحي قوة الطلبة، ويحتمل أن يكون للمقاييس الكيفية والأصلية دور أكبر في التربية الخاصة، بل ويحتمل أن تبدأ في أن تحل محل المقاييس التشخيصية كوسائل لتطوير برامج تربوية ملائمة.

4. **زيادة تقديرات الذات:** مع تأكيد أكبر على نواحي القوة والقدرات التي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتمل أن يرتفع تقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية، وبالتالي يساعد هذا على زيادة النجاح بين مجتمع أعرض من المتعلمين.

5. **تقدير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من قبل الآخرين:** إن استخدام الطلبة لنظرية الذكاءات المتعددة يضفي معنى على الفروق الفردية عندهم من المحتمل أن تسامحهم وتفهمهم وتقدرهم، مما يزيد من احتمال تحقيق تكاملهم التام في حجرة الدراسة العادية.

ونستنتج مما سبق أن تبني نظرية الذكاءات المتعددة في التربية سوف يحرك التربية الخاصة نحو نموذج النمو، ويحقق مستوى أعظم من التعاون بين التربية الخاصة والتربية العادية، وسوف تصبح حجرات دراسة الذكاءات المتعددة بيئة أقل تقييداً بالنسبة لجميع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة باستثناء الأكثر إخلالاً وتعطيلاً للصف.

الأهداف التي تسعى مناهج تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى تحقيقها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة:

1. **تنمية شخصية الطالب:** يقاس التقدم الذي يحدث لكل طالب بمفرده من خلال صور متكاملة وأنواع متعددة من وسائل القياس والتقييم والتي توضح العلامات الدالة على حدوث نمو وتنمية القدرات أو شخصية التلميذ في المدرسة، ويعتبر التدريس من أجل تنمية وصقل الشخصية هو محور تطوير العملية التعليمية، وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة الذكية، وذلك من أجل تحقيق التميز في القراءة، والرياضيات، ومهارات الكتابة، العلوم، الدراسات الاجتماعية، والمشروعات والفنون المتكاملة، والاهتمامات والقدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في المدرسة.
2. **زيادة الاستيعاب والفهم للطالب:** وذلك من خلال التركيز على تنمية قدرات الطلاب من أجل تحقيق أفضل استيعاب ممكن للمواد الدراسية، ووضع الأهداف التدريسية لتحقيق أفضل استيعاب للمادة الدراسية وتصميم أنشطة متعددة الأوجه، ومتعددة الجوانب، مما يجعل الطالب يفكر تفكيراً نقدياً، ويقوم بحل المشكلات والبحث، ويؤدي العديد من المهام المختلفة.
3. **تنمية قدرات الطالب العقلية:** ويمكن تحقيق ذلك من خلال وضع الإطار العام الذي يمكن من خلاله تنمية قدرة الطالب على البحث والاستكشاف والابتكار وحل المشكلات بنفسه واكتشاف الأفكار الجديدة، والتكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والعلوم والدراسات الفنية والأدبية والاجتماعية مثل الآداب والإنسانيات والاجتماعيات.

4. **تشجيع التعلم التعاوني بين الطلبة**: حيث يتم إدارة الصفوف داخل المدرسة الذكية وفقاً لنموذج التعلم التعاوني لجاردنر حيث يعمل الطلاب من خلال "العمل الفريقي" واستثمار الإمكانات المتاحة في البيئة المحلية، واكتشاف المعلومات، والقدرة على حل المشكلات، مناقشة الكتب، وقراءة القصص، وإكمال المشروعات وتعليم الآخرين والاستفادة والتعلم منهم، ويتم تنظيم مهام التعلم التعاوني من خلال طرح العديد من الأسئلة المعقدة التي تسهم في إظهار القدرات المتعددة واشتراك أكثر من طالب، ومن أشكال هذا النمط من التعليم: أسلوب تدريس الأقران والتدريس المصغر والتدريس التبادلي.
5. **تنمية شخصية الطالب**: يجب العمل على تدريب الطالب على تحمل المسؤولة، والأمانة العلمية والأخلاقية، والنزاهة، والشخصية المتميزة، واحترام الآخرين، والتعرف على الظروف البيئية المحيطة بالطالب واحترام حقوق الآخرين.
6. **تطوير مهارة التفاعل والمشاركة الاجتماعية**: ويمكن تحقيق هذا التفاعل والمشاركة الاجتماعية من خلال مشروعات خدمة البيئة. والرحلات المدرسية، المعامل والمختبرات، وخاصة معامل الحاسوب والإنترنت، ومعامل العلوم، وكذلك يمكن تحقيق هذا التفاعل من خلال مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية والهيئات والمؤسسات الأهلية الموجودة في المجتمع.



7. **تنمية أبعاد التدريس الفعال لدى المعلم الطالب:** ويتم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

- تنمية أبعاد التدريس الفعال يعتمد على تحديد دقيق للأهداف، ثم تصميم تدريس جيد، ثم وضع المعايير اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي والعلامات أو الدرجات اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي ولكل شهادة دراسية.
- يشترك كلّ من المدرسين والطلبة في وضع وتحديد المعايير الخاصة بكل طالب أو كل فرد أو كل جماعة والمشروعات الفردية والجماعية اللازمة، ووضع توقعات واضحة أمام الطلبة والمدرسين.
- التكرارات التي يعكسها الطلبة لمدى استيعابهم، ومدى جودة العمل، والاستفادة من التغذية العكسية سواء من جانب الطلاب أو المعلمين.
- وضع معايير لتقويم الأداء داخل الفصل الدراسي، وداخل المدرسة.
- قدرة الطلبة على توليد إجابات متنوعة وغزيرة وأصيلة للأسئلة المطروحة عليهم.
- الاهتمام بملف الطالب من أجل تحقيق تقدم للطالب في الفصل الدراسي.
- وصف وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية لكل طالب داخل الصف الدراسي.
- اشتراك الطلبة وإسهامهم في المؤتمرات العلمية والأكاديمية والمحاضرات مما يسهم في تقييم قدراتهم وتطوير خبراتهم ومهاراتهم وتحقيق اشتراك فعال في تطوير العملية التعليمية.

منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

يتسم منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم بالسمات والخصائص الآتية:

1. **المجالات المعرفية:** يجب الربط بين المجالات المعرفية بعضها البعض، بحيث تقدم للأطفال النماذج التي تحاكي بطريقة أو بأخرى الواقع المحيط بهم، فالموضوعات والمهارات التي يمكن أن تتواجد بصورة طبيعية في الحياة، وتنمو وتزود الأطفال بفرص استخدام ذكاءاتهم المتعددة بطرق عملية.
2. **أدوار المعلمين:** يتطلب أن يقوم المعلم وفقاً لتوظيف هذه النظرية أن يتنقل من ذكاء إلى آخر أثناء تقديم مجالات المعرفة للأطفال، وتجده في بعض الأحيان يدمج ويجمع بين الذكاءات بطرق مبتكرة، فتجده يمكث بعض الوقت في الحديث أو الكتابة على السبورة وأيضاً يرسم على السبورة أو يعرض شريط فيديو ليثري الفكرة، كما يلجأ إلى الأنشطة الموسيقية ويمد الأطفال بالخبرات اليدوية، ومن ثم يتيح للأطفال فرص التفاعل مع بعضهم البعض سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة، كما يخطط بعض الوقت ليسمح لتفاعل الطفل مع نفسه في الأعمال الفردية.
3. **تنظيم البيئة التعليمية:** تنظيم البيئة التعليمية بالشكل الذي يسمح للأطفال بممارسة الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعددة بالشكل الذي يساعد على تنمية هذه الذكاءات من خلال محتويات المنهج، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية بحيث يتوافر في حجرة الدراسة تسعة أركان أساسية تبعاً للذكاءات التسعة، ويتوافر في كل ركن من أركان المواد والأدوات المناسبة للذكاء الخاص بها.

أدوات قياس وتقييم الذكاءات المتعددة:

الأداة الأولى

اختبار الذكاءات المتعددة

إعداد هوارد جاردنر

يشتمل الاختبار على (9) فقرات تتضمن تسعة أسئلة، لكل سؤال مجموعة اختيارات متعددة، يختار التلميذ واحدة منها فقط، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى فهم التلاميذ واستيعابهم لمفاهيم وأساسيات نظرية الذكاءات المتعددة.

اختبار فهم واستيعاب الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر:

بيانات أولية:

الاسم:...

السن:...

الصف:...

اختبار الذكاءات المتعددة:

إلى أي مدى فهمت جيداً مفاهيم وأسس الذكاءات المتعددة؟ حاول الإجابة على أسئلة هذا الاختبار المتعدد:

تعليمات: اقرأ كل سؤال، ضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة.

1. من الذي اخترع نظرية الذكاءات المتعددة؟

أ. ب. ف. سكنر.

ب. هوارد جاردنر.

ج. روبرت جانيه.

2. أي مما يأتي لا يعتبر ذكاء، طبقاً لنظرية الذكاءات المتعددة؟
   أ. رد الفعل العقلي.
   ب. المادي ـ الحركي ـ جسمي.
   ج. الشخصي ـ الداخلي.
3. إذا تحدث شخص مع آخرين كي يكتسب المعرفة، أي نوع من أنواع الذكاء يُظهرهُ هُنا؟
   أ. اللغوي ـ اللفظي.
   ب. الموسيقي ـ الإيقاعي.
   ج. الرياضي ـ المنطقي.
   د. المكاني ـ البصري.
   هـ. المادي ـ الحركي.
   و. الخارجي.
   ز. الداخلي.
4. إذا استخدم الشخص أنغاماً قصيرة ليتذكر الأشياء، ما نوع الذكاء المحبب لديه والذي يظهره هنا؟
   أ. اللغوي ـ اللفظي.
   ب. الموسيقي ـ الإيقاعي.
   ج. الرياضي ـ المنطقي.
   د. المكاني ـ البصري.
   هـ. الحركي ـ الجسمي.
   و. الخارجي.
   ز. الداخلي.

5. إذا كان الشخص يستطيع أن يؤدي في الرياضيات ما نوع الذكاء الذي يظهره هنا؟

أ. اللغوي - اللفظي.

ب. الموسيقي - الإيقاعي.

ج. الرياضي - المنطقي.

د. المكاني - البصري.

هـ. الحركي - الجسمي.

و. الخارجي.

ز. الداخلي.

6. إذا كان الشخص نجاراً ممتازاً، فما نوع الذكاء الذي يظهره؟

أ. لغوي - لفظي.

ب. موسيقي - إيقاعي.

ج. رياضي - منطقي.

د. مكاني.

هـ. حركي - جسمي.

و. خارجي.

ز. داخلي.

7. إذا تعلم الشخص جيداً من الدروس أو المحاضرة، فما نوع الذكاء الذي يظهره؟

أ. لغوي - لفظي.

ب. موسيقي - إيقاعي.

ج. رياضي - منطقي.

د. مكاني - بصري.

هـ. حركي - جسمي.

و. خارجي.

ز. داخلي.

8. الشخص الذي يتمتع بآراء قوية لديه أي مستوى عالٍ من أنواع الذكاءات المتعددة؟

أ. لغوي - لفظي.

ب. موسيقي - إيقاعي.

ج. رياضي - منطقي.

د. مكاني - بصري.

هـ. حركي - جسمي.

و. خارجي.

ز. داخلي.

9. إذا كان الشخص يجب أن يصمم أشياء، فما نوع الذكاء الذي ربما يكون قوياً لديه ؟

أ. لغوي - لفظي.

ب. موسيقي - إيقاعي.

ج. رياضي - منطقي.

د. مكاني - بصري.

هـ. حركي - جسمي.

و. خارجي.

ز. داخلي.

الأداة الثانية

مسح الذكاءات المتعددة

(إعداد / وولتر ماكينزي 1999)

تشتمل هذه الأداة على تسع قوائم تقدم للتلميذ، وتختبر كل قائمة نوعاً واحداً من أنواع الذكاءات التسعة وذلك وفقاً للتناول التالي:

القسم الأول: يقيس هذا القسم القدرات الخاصة بالذكاء المرتبط بالطبيعة (الذكاء الطبيعي)، حيث يهتم بقياس وتقييم الجوانب الآتية:

1. الشغف بالطبيعة، والمشاركة والتفاعل معها.
2. الإحساس بالطبيعة، والزهور، والنباتات.
3. نمو الأشياء.
4. إدراك وفهم التأثير المتبادل بين كلّ من الإنسان، والطبيعة.

القسم الثاني: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء الموسيقي، حيث يهتم بقياس وتقييم الجوانب الآتية:

1. الإيقاعات الموسيقية، والتميز بين الإيقاعات المختلفة.
2. أسلوب الاستماع إلى الموسيقى، والتخطيط باستخدام الموسيقى.
3. الحساسية للأصوات والذبذبات.
4. التعرف على الأصوات وإدراكها، وإدراك جودة الأصوات والنغمات والإيقاعات الموسيقية.

القسم الثالث: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء المنطقي، حيث يركز على تقييم الجوانب الآتية:

1. إدراك وإعادة التعرف على الأنماط المجردة.
2. الاستدلال.
3. إدراك العلاقات والاتصالات.

4. تنفيذ العمليات الحسابية المعقدة.
5. التفكير العلمي، والاستثمار.

القسم الرابع: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء الوجودي، حيث يركز على تقييم الجوانب الآتية:

1. التفكير الوجودي لدى الإنسان.
2. الاسترخاء والتأمل.
3. قراءة كتابات خاصة بالتراث، أو كتابات معاصرة.
4. الحياة الذكية في الكون، والخلفية.
5. التصوف ودراسة التاريخ والديانات القديمة والحديثة.

القسم الخامس: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء الشخصي الخارجي، وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية:

1. الاتصال (اللفظي/ غير اللفظي) الفعال.
2. الإحساس بالآخرين، والأمزجة، والمشاعر، والدوافع.
3. الاستماع والفهم العميق لوجهات نظر الآخرين.
4. التعاطف.
5. العمل التعاوني في جماعة.

القسم السادس: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء الرياضي /الحركي، وذلك بالتركيز على تقييم الجوانب الآتية:

1. السيطرة على العضلات، والحركات الإرادية للجسم.
2. الحركات الإرادية واللاإرادية والمبرمجة وغير المبرمجة للجسم.
3. الوعي بالجسد.
4. الاتصال العقلي ـ الجسدي.
5. قدرات التقليد الجسدي.
6. قدرات التقليد والمحاكاة.
7. تحسين وتنمية الوظائف الجسدية (الجسمية).

القسم السابع: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء اللغوي/اللفظي، وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية:

1. الكلمات ومدى سهولتها.
2. الشرح والإيضاح، التعليم، وتعلم الألفاظ والأفعال.
3. إقناع الآخرين من خلال التفاعل معهم، ومن خلال القراءة والكتابة.
4. التحليل اللغوي، واستثمار اللغة.
5. الذاكرة اللفظية، والاستدعاء.

القسم الثامن: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء الشخصي الداخلي، وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية:

1. التركيز على العقل.
2. الامتلاء العقلي (الإيقاف والاستكشاف).
3. ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير).
4. الوعي وإدراك البعد العاطفي.
5. الوعي بالأهداف، والأغراض الداخلية، والدوافع.
6. الوعي الديني والروحي (الروحانيات).
7. الشعور الشخصي الداخلي للإنسان بنفسه.

القسم التاسع: يقيس هذا القسم قدرات الذكاء المكاني / البصري، وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية:

1. التخيل.
2. إيجاد طريقك في الفراغ، والأماكن، والطرق.
3. تصميم الصور العقلية، والنمذجة، والرؤية العقلية البصرية.
4. إعادة العرض من خلال الرسوم والأشكال البيانية.

طريقة تطبيق مسح الذكاءات المتعددة والتصحيح وتصميم البروفيلات:

- تلقى في بداية الاختبار التعليمات التالية على التلاميذ:

1. أكمل كل قسم من خلال وضع رقم (1) أمام كل جملة تشعر أنها تصفك بكل دقة.
2. إذا لم تكن الجملة تصفك، اترك المسافة الفارغة التي أمام كل جملة ولا تضع بها شيئاً واتركها فارغة كما هي.
3. المربع الموجود أسفل كل قسم يعبر عن حاصل جمع الأعداد التي كتبتها في العمود كله وتجمع بنهاية القسم، ويتم وضع إجمالي الدرجات الخاصة بكل قسم في الخانة المخصصة لهذا القسم بالجدول التالي ثم نضع الدرجة الناتجة عن الضرب في عشرة في الخانة المخصصة للدرجة وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

نموذج جدول تفريغ درجات الأقسام (الأنواع) التسعة للذكاءات المتعددة

القسم	الإجمالي	الضرب ×10	الدرجة
1		×10	
2		×10	
3		×10	
4		×10	
5		×10	
6		×10	
7		×10	
8		×10	
9		×10	

وبعد الحصول على درجات كل نوع من الأنواع التسعة للذكاءات المتعددة نقوم بتصميم بروفيل قدرات الذكاءات المتعددة، وذلك كما هو مبين بالشكل التالي:

بروفيل الصفحة النفسية لقدرات الذكاءات المتعددة

100									
90									
80									
70									
60									
50									
40									
30									
20									
10									
	قسم1	قسم2	قسم3	قسم4	قسم5	قسم6	قسم7	قسم8	قسم9

وبعد تحديد بروفيل الصفحة النفسية لقدرات الذكاءات المتعددة يوضح القائم بالتطبيق (الفاحص) للمفحوص الحقائق الأربع الأساسية التالية:

1. كل شخص لديه كل الذكاءات المتعددة.
2. يمكن زيادة وتقوية وتنمية الذكاءات المتعددة.
3. هذه الذكاءات المتعددة مرتبطة بزمن ومدة وفترة التطبيق والقياس، فهي يمكن أن تتغير.
4. هذه الذكاءات تعبر عن قوى وقدرات الناس، وهي ليست عنواناً لهم.

قياس وتقييم الذكاءات المتعددة

من تأليف وولتر ماكينزي

تعريب د. محمد عبد الهادي حسين

وفيما يأتي مسح قياس وتقييم الذكاءات المتعددة من تأليف وولتر ماكينزي وترجمة وتعريب د. محمد عبد الهادي حسين.... وذلك وفقاً للتناول الآتي:

الاسم: **السن:** **الصف:**

مسح الذكاءات المتعددة

الجزء الأول (part 1)

تعليمات:

1. أكمل كل قسم من خلال وضع رقم (1) أمام كل جملة تشعر أنها تصفك بكل دقة.
2. أما إذا لم تكن الجملة تصفك، اترك المسافة الفارغة التي أمام كل جملة ولا تضع بها شيئاً أو اتركها فارغة كما هي.
3. المربع الموجود أسفل كل قسم يعبر عن حاصل جمع الأعداد التي كتبتها في العمود كله وتجمع بنهاية القسم.

القسم الأول (Section 1):

1. تمتع بتصنيف الأشياء عن طريق سماتها ومميزاتها وخصائصها الشائعة. ....
2. القضايا والمشكلات البيئية والأيكولوجية مهمة بالنسبة لي. ....
3. التنزه سيراً على الأقدام، والمعسكرات أنشطة ممتعة. ....

4. أستمتع بالعمل في الحديقة. ....
5. أعتقد أن الحفاظ على المنشآت العامة والقومية أمر مهم. ....
6. يمثل منزلي جزءاً من نظام حيوي في مدينتي. ....
7. يمثل وضع الأشياء وترتيبها هرمياً مسألة حساسة بالنسبة لي. ....
8. الحيوانات مهمة في حياتي. ....
9. أتمتع بدراسة علم الأحياء، علم النباتات، و/ أو علم الحيوان. ....
10. أقضي معظم أوقاتي خارج المنزل. ....

إجمالي القسم الأول (Total 1).

القسم الثاني (Section 2):

1. أقوم بسهولة بالتأليف الأدبي أو الموسيقي. ....
2. أستطيع التركيز حين أسمع أصواتاً أو ضوضاء. ....
3. الضرب أو الطرق المتكرر وبسرعة على الطبلة أو المعادن سهل بالنسبة لي. ....
4. أشعر دائماً باهتمام بالآلات الموسيقية. ....
5. إيقاع الشعر أو القوافي الشعرية تثير اهتمامي. ....
5. أتذكر الأشياء من خلال وضعها في قوافٍ أو بيوت شعرية. ....
6. أجد صعوبة في التركيز حين أكون أستمع إلى الراديو أو التلفزيون. ....
7. أستمتع بأنواع كثيرة من الموسيقى. ....
8. الموسيقيون أكثر اهتماماً بالنسبة لي عن ممثلي الدراما. ....
9. تذكر القصائد أو الأشعار الغنائية سهل بالنسبة لي. ....

إجمالي القسم الثاني (Total 2).

القسم الثالث (Section 3):

1. أحتفظ بأدواتي والأشياء الخاصة بي مرتبة ومنظمة. ....
2. اتجاهاتي نحو مساعدة الآخرين تسير خطوة خطوة. ....
3. حل المشكلات سهل بالنسبة لي. ....
4. أشعر بالإحباط عندما أتعامل مع أشخاص غير منظمين. ....
5. أستطيع القيام بعمليات حسابية سريعة وكاملة في رأسي. ....
6. الألغاز التي تتطلب الاستدلال ممتعة بالنسبة لي. ....
7. لا أستطيع القيام بالوجبات إلا إذا كان كل الأسئلة قد تم الإجابة عليها. ....
8. التنظيم يساعد على النجاح. ....
9. أعمل بكفاءة على برامج الكمبيوتر الخاصة بالجداول الإلكترونية أو قواعد البيانات. ....
10. هناك أشياء قد تكون حساسة بالنسبة لي أو لا أرضى عنها. ....

إجمالي القسم الثالث (Total 3).

القسم الرابع (Section 4):

1. من المهم أن أجد لنفسي دوراً في الأعمال الكبيرة. ....
2. أستمتع بمناقشة الأسئلة التي تدور حول الحياة. ....
3. الدين مهم بالنسبة لي. ....
4. تمارين الاسترخاء، والتأمل على قدر كبير من الأهمية. ....
5. أحب زيارة المناطق المثيرة في الطبيعة. ....
6. أستمتع بقراءة ما يكتبه الفلاسفة القدماء والمعاصرون. ....
7. تعلم الأشياء الحديثة يعد أمراً سهلاً عندما أفهم القيم التي وراءها. ....

8. أندهش إذا ما كان هناك نماذج أخرى من الحياة الذكية في الكون. ....

9. دراسة التاريخ والثقافات القديمة تسهم في إعطائي القدرة على رؤية الأشياء في علاقاتها الصحيحة وأهميتها النسبية. ....

10. أتمتع عندما أشعر بالسلام الداخلي. ....

إجمالي القسم الرابع (Total 4).

القسم الخامس (Section 5):

1. أتعلم أفضل من خلال التفاعل مع الآخرين. ....
2. أفضل أن أكون الأكثر مرحاً دائماً. ....
3. دراسة الجماعات يمثل أمراً ذا إنتاجية عالية بالنسبة لي. ....
4. أستمتع بحجرات المحادثات (في الفصول أو على شبكات الإنترنت). ....
5. المشاركة في السياسة على قدر كبير من الأهمية. ....
6. الراديو والعروض التليفزيونية ممتعة. ....
7. لا أحب العمل بمفردي. ....
8. الأندية والأنشطة التي يقوم بها الطلاب خارج الفصول الدراسية ممتعة. ....
9. أعطي الاهتمام للقضايا الاجتماعية وأسبابها ونتائجها. ....
10. من الأهمية أن أشارك في صنع السياسات أو صنع القرارات. ....

إجمالي القسم الخامس (Total 5).

القسم السادس (Section 6):

1. أستمتع بعمل الأشياء بيدي. ....
2. الجلوس صامتاً لفترة طويلة من الوقت يعد أمراً صعباً. ....
3. أستمتع بممارسة الرياضة والألعاب الخارجية. ....

4. أقدر الاتصالات غير اللفظية مثل لغة الإشارة. ....
5. الجسم الكبير مهم بالنسبة للعقل الكبير. ....
6. الفنون والصناعات الحرفية كانت ممتعة في الوقت الماضي. ....
7. التعبير من خلال الرقص يعد أمراً جميلاً. ....
8. أحب العمل باستخدام أدوات. ....
9. أحب نمط الحياة النشيطة. ....
10. أتعلم من خلال العمل. ....

إجمالي القسم السادس (Total 6).

القسم السابع (Section 7):

1. أستمتع بقراءة كل أنواع المواد والموضوعات. ....
2. أخذ الملاحظات يساعد على الفهم والتركيز. ....
3. ألتزم بالاتصال بأصدقائي من خلال الخطابات و/ أو البريد الإلكتروني. ....
4. من السهل بالنسبة لي أن أوضح أفكاري للآخرين. ....
5. أحتفظ بالجريدة. ....
6. الألغاز التي تعتمد على الحروف والكلمات مثل الكلمات المتقاطعة والكلمات المختلطة بغير نظام وتحتاج لإعادة ترتيب ممتعة. ....
7. أكتب بكل سعادة. ....
8. اللغات الأجنبية شيقة بالنسبة لي. ....
9. أستمتع باللعب بالحروف مثل ترتيب أحرف كلمة ما بهدف تشكيل كلمة جديدة أو تبديل الحروف الأولى في كلمتين أو أكثر. ....
10. تمثيل المناظرات والمحادثات العامة أنشطة أحب أن أشارك فيها. ....

إجمالي القسم السابع (Total 7).

القسم الثامن (Section 8):

1. أنا بكل تأكيد على وعي بمعتقداتي الأخلاقية. ....
2. أتعلم أفضل حينما يكون عندي ارتباط عاطفي بالموضوع. ....
3. الإنصاف مهم جداً بالنسبة لي. ....
4. اتجهاتي تؤثر في تعلمي. ....
5. قضايا العدالة الاجتماعية تحظى باهتماماتي. ....
6. العمل الفردي يمكن أن يكون منتجاً عن العمل الجماعي. ....
7. أحتاج أن أعرف لماذا ينبغي أن أفعل الشيء قبل أن أوافق على عمله. ....
8. عندما أصدق أو أعتقد في شيء ما، أعطيه 100٪ من جهدي. ....
9. احب أن أكون ضمن أحد أسباب مساعدة الآخرين. ....
10. أرغب في الاحتجاج أو توقيع التماس لتصحيح الخطأ. ....

إجمالي القسم الثامن (Total 8).

القسم التاسع (Section 9):

1. يمكن أن أتخيل الأفكار في عقلي. ....
2. إعادة ترتيب الحجرة ممتع لي. ....
3. أتمتع بابتكار فن يستخدم وسائط متعددة. ....
4. أتذكر جيداً من خلال استخدام الرسوم والأشكال البيانية. ....
5. فن الأداء يمكن أن يكون مرضياً وممتعاً. ....
6. الجداول الإلكترونية عظيمة في عمل الخرائط والرسوم البيانية والجداول. ....
7. الأشكال والألغاز الثلاثية الأبعاد تعطيني متعة كبيرة. ....

8. الموسيقى من خلال (الفيديو/ الفيديو كليب) تجعلني أكثر تحفزاً أو استثارة. ....

9. يمكن أن أتذكر أو أستدعي الأشياء على هيئة صورة عقلية. ....

10. أنا جيد في قراءة الخرائط والمطبوعات. ....

إجمالي القسم التاسع (Total 9).

مقياس الذكاءات المتعددة للأطفال

بيانات أولية:

من فضلك املأ البيانات الآتية:

السن: 5 ـ 8

- 9 ـ 12
- 13+

الصف الدراسي: (   )

أجب عن الأسئلة الآتية باختيار الجمل التي تعد محببة أو مفضلة لديك:

1. أحسن الاستماع إلى ما يقوله الآخرون.
2. أحب أن أكتب.
3. أحب دائما الاستماع إلى الراديو.
4. أحب أن ألعب دائماً الكلمات المتقاطعة أو حل الألغاز المتداخلة.
5. أحب الفنون والآداب التي تعتمد على اللغة أو الدراسات الاجتماعية في المدرسة
6. أحب أن أقوم بأداء التجارب.
7. أحب الرياضيات وحل مسائل الحساب.
8. أحب العلوم دائماً.

9. أحب أن أضع الأشياء بيدي، وأن أتعامل مع الأدوات والأنماط المختلفة بأصابعي.
10. دائماً أتساءل وأتعجب عن كيفية عمل الأشياء أو الأدوات والآلات.
11. أحب دائماً الموسيقى.
12. الناس يقولون لي أنني أغني جيداً.
13. كنت سأكون حزيناً إذا لم تكن هناك موسيقى في العالم.
14. أتعرف على العديد من الأغاني وتدخل قلبي، وأدركها بقلبي.
15. أحب أن أغني الأغاني التلفزيونية المحببة إليّ في أي مكان أذهب إليه.
16. أقوم بحل الألغاز جيداً.
17. أقرأ الخرائط جيداً.
18. أجد صعوبة عندما أقوم بالمشي دائماً.
19. أستطيع أن أزعم أنني عندما أقوم بتقليب وجهي في السماء أعرف مواضع وأماكن الأشياء التي في منزلي.
20. أحب أن أرسم جيداً.
21. أمارس الرياضة جيداً.
22. أحب الرقص دائماً.
23. أستخدم الطين صلصال جيداً.
24. أحب الجري والقفز والهرولة.
25. أحب الخروج خارج منزلي كثيراً.
26. أتعلم جيداً الرقصات أو الرياضيات الجديدة.
27. أشعر بالحزن عندما يشعر الآخرون بالحزن.
28. أشعر بالسعادة عندما أكون مع آخرين يشعرون بالسعادة.
29. أفضل اللعب من خلال الألعاب الجماعية عن اللعب مع شخص واحد فقط.
30. عندي أكثر من ثلاثة أصدقاء جيدي السمعة، وحسن السلوك.
31. أحب أن أقضي وقتي بمفردي لأفكر بنفسي.

32.أفكر كثيراً في المستقبل، وما الذي أريد أن أفعله عندما أكبر.

33.أعرف ما الذي أفعله عندما أشعر بضغوط خارجية، وأقضي الوقت بمفردي لإعطاء مساحة لمشاعري الداخلية أن تنطلق.

34.أفضل أن أقضي معظم الوقت في المنزل عن الخروج خارج المنزل مع أي أحد إلى أي مكان.

35.أحتفظ بالجريدة اليومية وأشتريها يومياً وأسجل خواطري بعد قراءتها.

2. إملاء القصّة على جهازٍ للتسجيل: هذا الحل يُنمي عند الطفل نوعاً من الاستقلالية.
3. تأليف القصة بواسطة جهاز حاسوب: هذا الحل يُنمي عند الطفل نوعاً من الاستقلالية.

إن الاعتمادية الاتكالية على الآخرين قد تساعد في أوقات محدودة؛ ولكن كثرة الاتكالية على الغير قد تقود إلى مزيد من الصعوبة عند ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، أما الاستقلالية والمبادرة الذاتية والتعلم كجزء من عمل الصف الدراسي هي إجراءات مهمة لأنواع الأطفال كافةً، وخاصةً للموهوبين الذين سيواجهون بتحديات جامعيّة أو مجالات مُهنيّة مُعقّدة، ويجب أن نكون ابتكاريين ومُبادرين لإشاعة التعلّم المُستقل عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما نتعامل مع الطلبة الموهوبين (القمش والجوالده، 2012).

تعلم مهارات التفكير المجرّد:

يجب التركيز في تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على الانتقال من مهارات التفكير الحسي لمهارات التفكير المجرد، ويكون ذلك من خلال برامج وأساليب تركز على تطوير مهاراتهم في جوانب مُحدّدة مثل: الإبداع، وحلول المشكلات، والتفكير النقدي، والتصنيف، والتعميم، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وعلى الرغم من أن تشجيع تطوير المهارات إجراء عام ولكنه أكثر خصوصيّة حين يكون ذا أهمية مزدوجة في برامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي مثال تطبيقي على تعليم هذه المهارات:

وبيّن ماثيو (Mathew, 1984) في دراسته التي تم فيها استخدام برنامج لحل المشكلات الإبداعيّة Creative Problem Solving(CPS) لتعليم مهارات التفكير المُجرد لمجموعة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث بلغ عددهم (ن= 16) طالباً يعانون من اضطراب عاطفي ونوع من العدوانية، وهم في المرحلة الدراسية المتوسطة، ولم يُصنّفوا كموهوبين نتيجة طغيان صعوبات التعلم على موهوبيتهم حيث

قام الباحث بتعليم أولئك الطلبة تطبيق مهارات حلول المشكلات الإبداعية (CPS) لمشكلات فعلية، وأشارت النتائج إلى:

- تحسن مهاراتهم الإبداعية وتنميتها حين تم قياس التأثير والتحسّن في مقياس (تورانس Torrance) للتفكير الإبداعي.
- أدى التدخل بنشاطات البرنامج المذكور إلى خفض درجة العُدوانية بشكل ملحوظ.

تعريض الطلبة لبرامج إثرائية:

أوصى باوم (1984) ضرورة تطبيق النموذج الثلاثي عند - رينزولّي - مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث إن سلوكهم المتفوّق أصبح ظاهراً خارج الصفوف المدرسية، وأصبح غائباً تماماً داخل صفوف الدراسة، ولذلك فقد ركّز (باوم) على النشاطات الإثرائيّة التي خُطّطت لتنمية نقاط القوّة والاهتمامات، وطبق باوم (Baum,1988) هذا البرنامج "النموذج الثلاثي" الذي يساعد الطلبة في تقوية الدافع والحافز والثقة والتحدي على سبعة طلاب من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بواقع ساعتين ونصف الساعة أسبوعياً لمدة تسعة شهور، وقد أظهرت النتائج:

1. تحسن مفهوم الذات لديهم.
2. تطور أسلوب وسلوك التعلم والإنتاجية الإبداعية لديهم.

هذا وقد استخدم هانتلي (Huntley, 1990) النموذج الثلاثي أيضاً.

مثال تطبيقي على استخدام الإثراء من خلال النموذج الثلاثي للطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية حسب هانتلي (Huntley, 1990):

العرض والكشف الأول: رافق الطلاب ليشاهدوا (الليغو): وهو معرض زخرفة فيه أحجار وآجر بناء، وحيوانات، وأبنية، وسيارات متنوعة. وقد تم تهيئة الأشكال من قبل مهندسي بناء، وكان الطلاب مندهشين من رؤية ذلك المعرض وقد عبّروا عن رغبتهم في أن يصبحوا أكثر إتقاناً في تصاميمهم.

التدريب الثاني: تَم الاتصال بمركز إدارة المعرض، وقمنا بتنظيم لقاء مع المهندس للتشاور، وقد قام المهندس المسؤول بتقديم شرح للطلاب كيف تم تخطيط التصاميم والنماذج، وكم احتاجت تلك التصاميم إلى مهارات فكرية إبداعية، وخصوصاً المرونة، وتطبيق مبادئ التفاضل والتكامل الرياضيّة والفيزياء، باعتبارهما جزءاً من عملية البناء. وجاءت الفكرة من الخبرة في قطع الجبص الخاص بالبناء، وبمجرد استكمال البناء المتماسك المحسوس، أصبحَ التصميم مرسوماً، وقد كان الطلاب في حالة من السعادة للإصغاء للمهندس، والكثير من المشروعات والمهمّات المدرسية عكس هذه العلمية؛ طبقاً للتوجيه: "ضع خطتك كتابة قبل أن تبدأ".

النوع الثالث: التحقق في مشكلة فعلية: إن المدير التنفيذي للتسويق الخاص - بالمعرض - طلب من أحد الطلاب أن يرسم تصميماً للبناء الأصلي للمتحف المعروض الذي خططت لإقامته شركة - الليغو - وقررت الشركة تقديم قطع الجبص وما يلزم وتقديم النصائح الفنية للبناء، وعرض الإنتاج، وقبل شابان عمراهما (10 - 11) سنة ذلك التحدي وتلك المهمة:

قام الشاب ذو العاشرة من العمر، بتصميم وبناء (18) عربة نقل بعجلات وقد استكمل التصميم مع جرّار، وعربة جر منفصلة، والجرّار مُثبّت على منصّة مناسبة، وذو محور مركزي يسمح لقوس كبير بالحركة، وفي نهاية العربة الطويلة بمقياس قدّمين طولاً، كانت فتحة تفتح وتغلق بواسطة بَكَرَة، وقد ظهر اهتمام المهندس الشاب لتصميمه كابحاً لضبط الحركة، لفعاليّة قصوى.

وقد قام طالب عمره (11) سنة بابتكار: (محرك) تسلية للركوب، وحين سُئل لماذا هناك (27) أداة للدوران أجاب الشاب المُصمّم: لأنني صنعته بهذه الطريقة.

أما دانيالز (Daniels, 1983) فقد وضع قائمة على شكل بنود كمنهج وأسلوب لعلاج الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّمية، وكان التركيز حول المهارات العالية للتفكير المجرّد، والأهداف التعلمية. حيث تضمنت قائمته على المهارات التالية:

- التصنيف.

- مستويات التفكير المجرّد.
- تقدير المطابقة (الترابطيّة).
- العنوّنة (التصنيف).
- التجريد.
- التعميم.
- تعلم المفاهيم (وليس الكلمات).
- المفردات، التهجئة.
- الكتابة، الإنشاء والتعبير.
- علامات التنقيط بين الجُمل والكلمات.

المشاركة الأبوية:

إن الأبوّة (الوالدية) هي إحدى المكوّنات المهمة لأي برنامج للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وإن واجب الأبوين نحو الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات أن يتعاملوا مع احتياجات أبنائهم وما يعانون من صعاب ومواهب لا يجوز إهمالها، وآباء الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية يكرّسون الموارد، والوقت، والطاقة، والاهتمام، والانتباه، والصبر بشكل أكثر وأكبر مما يُعطى للطفل العادي، والذي يأتي بفوائد ومزايا، وأحياناً مساوئ وسيّئات للأطفال والطلبة، **وعلينا الاهتمام بالتطبيقات النفسية التالية:**

1. التعليم الفردي المتواصل من قبل الوالدين:

حيث يُساهم في تحسين ما يلي:

- الوعي الحسّي.
- المعرفة.
- المفردات اللغوية.
- تنمية المهارات وتطويرها بشكل عام.

وبذلك يتعلم الطالب كمية كبيرة من المعلومات والخبرات الغزيرة عن بيئته التي تبدأ بالتعلم المبكر في البيت، وهذه بوضوح تعدّ فائدة وميزة إيجابية.

2. تجنب الحب والحماية الزائدة للطالب:

إن المساعدة المتطرّفة والحب الزائد من الآباء لأبنائهم قد تسلب من الابن الفُرص ليتعلم المهارات التي تبني عنده الاستقلاليّة، والثقة بالنفس، وفي بعض الحالات، قد يتجاهل بعض الآباء إعاقة الابن ويُنكرونها، مثل: الديسليكسيا، ويمكن للآباء استخدام إعاقة الابن كعذر ليسمحوا للابن بعدم حمل المسؤوليات المطلوبة، وفي الوقت نفسه يكون المردود، تعلّم الطالب استعمال العُذر نفسه، ويتجنّب الرّوتين غير السار، مثل تعلّم حقائق الحساب والرياضيات، وإن إحباط الاستقلاليّة وتعطيلها وتطوير المهارات هما من المساوئ.

3. تجنب الدلال الزائد للابن:

إن تسلّط الابن على الأهل قد يكون انعكاساً لقلق الآباء على أولادهم والدلال الزائد، وبما ذلك القلق يُشكل نجاحاً مُشتركاً، فإن الابن/ الطالب يدرك لا شعورياً أنه من الممكن التحكّم بالأهل ويتعلم بسهولة السيطرة على مشاعر الأهل في ذلك السياق، ويطلب من الأهل دائماً مساعدته بالقيام بالواجبات المدرسية المطلوبة منه، وهذه الاتكالية قد تمتد لتشمل المدرسة، فيمارسُها الطالب مع المعلمين والأقران الرّفاق في المدرسة، وإن التسلط يستهدف توجيه انتباه الآخرين نحو الطالب والحصول على اهتمامهم به بمفرده، وهو سلوك تواكُلي مُتطرف وزائد عن الحدود المعقولة، وقد يعكس عناداً ورفضاً من الطالب في الهروب من أداء أعماله الدراسية أو غيرها، والتقاعُس عن بذل الجهد لأي شيء؛ ما عدا رغبات الطالب المفضّلة فقط ونشاطاته الخاصة. وهذا النوع من الأبناء والآباء يلقي اللّوم على المدرسة، وعلى المعلمين، والأقران الرفاق في المدرسة، وبيئة الطفل وعالمه. وحقيقة الأمر أن اللوم يتوزّع على الأطراف كافةً بأنهم لا يساعدون الابن الطالب ليتعلّم، بدلاً من تشجيعه ليحمل مسؤولياته بنفسه نحو موضوع تعلّمه. إن التسلّط، والاستقلالية، ورفض العمل كل ذلك يشكل

في نهاية المطاف مساوئاً لأسلوب الآباء التربوي مع أولادهم، وإن الآباء والمعلمين الذين يقدمون للتلميذ أو الابن الكثير من الحب والاهتمام يشعرون بالأسى الشديد والأسف لحالة الطالب.

4. تجنب انفراد أحد الوالدين بالعمل مع الطالب:

إن انفراد أحد الأبوين في إدارة شؤون الابن قد يمنع الطرف الآخر من أولياء الأمور من المشاركة والاهتمام بالابن، فعلى سبيل المثال إن اغتراب الأب وعُزلته، قد يحرمان الطفل الطالب من النموذج والقُدرة أمامه أي تحقيق الذات من خلال الأب، وتعرقل نموّه، واستقلاليّته. وحين ينمو الطفل، وينضج، سوف يشعر بالتعظيم والامتنان نحو أُمّه التي مثّلت الانتماء والالتزام نحوه، ولكنه في الوقت نفسه يشعر نحوها بنوع من الغضب وعدم الصبر لما غرسته فيه من تواكله عليها. وإن كلا الجانبين، الأم والابن، لن يفهما التدّني حول ما حدث في مرحلة الطفولة؛ مثل: العلاقات الإيجابيّة القويّة. وإن استبعاد أحد الأبوين من إطار العلاقات العائلية الودّية، سيشكل دوماً مشكلة صعبة (القمش والمعايطة، 2010).

يرى المؤلف ضرورة مشاركة كلا الوالدين في برنامج أبنائهم الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية تجنبهم كثيراً من المشكلات العامة الشائعة، وفي هذا الصدد فإنه يقع على عاتق الوالدّين التركيز حول نقاط القوة عند أولادهم؛ أكثر من الالتفات إلى نقاط ضعفهم وعجزهم.

وهنالك العديد من البرامج التي تهتم في الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الطفولة المُبكرة من أشهرها: **"برنامج التسريع والتعويض للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"** والذي تم إعداده من قبل جونسون وكارنيس وكار (1997)، وشويدل ولويس (1983) (Johnson,Karnes,Carr,1997,Shwedel,and Lewis,1983)، حيث يشتمل هذا البرنامج على مُشاركة والدّية فعّالة وإيجابية بين الأسرة والمدرسة. وفي هذا البرنامج يشارك الأبوان في التدريب وفي القدوة والنموذج وعملية التعرّف إلى الموهوبين

ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن التدريب مساعدة الأبناء للتعويض على صعوباتهم أو إعاقتهم وتطوير نواحي الموهبة لديهم. وهناك تشجيعٌ لأولياء الأمور للمساعدة في الصفوف في ضوء نشاطات مُقترحة لتنفيذها مع الأبناء في البيت. وثمة اجتماعات لمجموعات موسّعة ومجموعات صغيرة بين الاختصاصي والطالب وأحياناً مع أولياء الأمر، ورسائل على شكل صُحف ومعلومات، ومكتبة لأولياء الأمور وكلها إجراءات الإداريين والمتخصّصين يعدّون أولياء الأمور وأفراد العائلة زملاء مشاركين لهم في عملية تربوية واحدة هي البرنامج الذي يستهدف مصلحة الأبناء (Karnes, 1984).

وبالرغم من أن الآباء دوماً يُفرض أن يشاركوا في تعليم أبنائهم وتربيتهم، لكن الضغوط والمطالب في (المسؤولية الوالديّة) للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتطلّب من الآباء والأساتذة والمربين علاقات أكثر ترابطاً وثقةً وتعاوناً، بنوعيها الرسمي وغير الرسمي التلقائي، بأن من الضروري استمرار إرشاد الآباء وتوجيههم، وتحديداً وضع توقّعات عالية ومعقولة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مجموعة حقائق عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بالاطلاع على الأدب النظري الذي كتب بهذا المجال وبالرجوع إلى مجموعة من الدراسات التربوية ومن خبرة المؤلف تم التوصل إلى الحقائق التالية:

- أن الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّم من السهل التعرف عليهم من خلال إعاقاتهم، وليس بسبب موهبتهم.
- ندرة البرامج المقدمة لهذه الفئة من الطلبة.
- عدم قدرة المدارس على استيعاب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- ضعف الخدمات التربوية الخاصة المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بسبب الرفض الاجتماعي الشديد مما يسهم في تدنّي مفهوم الذات لديهم.

- أن التعرّف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهمة صعبة، وقد لا يكون سهلاً على المعلمين أو أولياء الأمور اكتشافهم لأنهم عُموماً غير مرئيين، وأيضاً فإن الصعوبة تحجب ظهور التفوّق والموهبة.
- أن برامج المتفوّقين للأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية يمكن أن تتضمّن التسريع أو الإثراء التعلّمي أو كليهما، ونظام المجموعات، والإرشاد كوحدات مُترابطة وبرامج إضافية أخرى.
- أن استخدام التكنولوجيا وخصوصاً الحاسوب في مجال تعليم هذه الفئة، يمكن أن يتم باستخدام يساهم في رفع قدراتهم التحصيلية وتطوير وتنمية مفهوم الذات لديهم.
- أن استخدام استراتيجيات تدريسية محددة كتدريس الأقران والتعليم التعاوني والتعليم التبادلي والتعليم المصغر يساهم في تقدير مواهب الطلبة ورفع طاقاتهم، وقدراتهم التحصيلية والإنجازية المتميّزة، وتحسين الاتجاهات نحوهم.
- أن فهم السمات السلوكية، وفهم خصائصهم يمثل عاملاً مُساعداً للمعلمين في تشجيع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وحفزهم ليصبحوا أكثر نجاحاً، من تلقاء أنفسهم.
- أن نظام الإرشاد والنصح الإشرافي لهؤلاء الطلبة يشجعهم على التفاعل الاجتماعي وتحسين مهارات التواصل مع المحيطين.
- بالرغم من ضرورة المناهج الفردية للموهوبين ذوي الصعوبات فإن تعليم التعلم الاستقلالي وفي مجموعات صغيرة، أيضاً هو من الأساليب المفيدة، والضرورية.
- يجب التركيز على مهارات التفكير المجرّد.
- إن مشاركة أولياء الأمور في برنامج التعليم للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للتعلّم، تعدّ عنصراً حيوياً مفيداً في برنامج تعليمهم.

- وأخيراً فإن استخدام استراتيجية حل المشكلات واستعمال التقييم الذاتي يساهم في حل المشكلات التحصيلية والنفسية والاجتماعية والتربوية الخاصة بهم.

الفصل العاشر

الأسرة والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

- مقدمة.
- آليات التنشئة الأسرية.
- أنماط التنشئة الأسرية.
- أثر صعوبات التعلم لدى الموهوبين على الأسرة.
- تكيف الأسرة مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم الموهوبين.
- المؤشرات الدالة على تقبل وعلى رفض الوالدين لطفلهما ذي الصعوبة التعلمية.
- العمل مع آباء ذوي صعوبات التعلم.
- إرشاد أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- المبادئ العامة في إرشاد الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- أساليب الإرشاد والعلاج النفسي المستخدمة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الاقتراحات العملية لتكون مؤتمرات الأسرة أكثر فعالية.
- الأخطاء الرئيسة التي يقع بها المرشدون عند توصيل المعلومات للأسرة.
- طرق تدريب الوالدين.
- إرشادات للمعلمين للتعامل مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- الإجراءات التي على المعلم القيام بها في حال اكتشاف طالب موهوب يعاني من صعوبة تعلمية.
- دور أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- دور الوالدين في البرنامج العلاجي الخاص بطفلهم الموهوب ذي الصعوبة التعلمية.
- إرشادات خاصة للوالدين للتعامل مع طفلهم الموهوب ذي صعوبات التعلم.

الفصل العاشر
الأسرة والموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة:

هناك حقيقة بسيطة ولكنها في غاية الأهمية وهذه الحقيقة هي أن الأسرة تعتبر من أقدم المؤسسات الاجتماعية في تاريخ الإنسان الطويل، وفي إطار الأسرة ينظر الكثير من الأفراد إلى الطفل باعتباره الامتداد الطبيعي لهم وهو أحد أهم عناصر هذه المؤسسة الاجتماعية، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾. وتكوين الأسرة واستقرارها وسعادتها هو الوضع الطبيعي الذي ارتضاه الله لحياة البشر، والإنسان يحتاج إلى الأسرة طفلاً وشاباً وراشداً ومسناً للتربية والرعاية، والأسرة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية.

ويكاد يكون من الصعب تحديد مفهوم واضح للأسرة، أو إيراد تعريف واضح لها، إلا أن الاتفاق على أهمية الأسرة، وضرورة تقديم العون لها، بوصفها البنية الأساسية للمجتمع، يكاد يكون تاماً بين معظم الدول (الخضر، 1994).

ويمكن اعتبار الأسرة أنها الوضعية التي يعيش فيها رجل وامرأة معاً، ويتقبل المجتمع العلاقة الجنسية بينهما، والأسرة تتكون بالأصل من فردين مختلفين بالجنس، هما الرجل والمرأة، بحيث يرتبطان معاً برباط قانوني وفقاً للشريعة الدينية السائدة في المجتمع الذي يعيشان فيه، مما يفرض على الرجل القيام بدور اجتماعي جديد، هو دور الزوج، ويفرض على المرأة القيام بدورها الاجتماعي المشارك له في الأسرة، وهو دور الزوجة.

ويزداد حجم الأسرة بقدر ما ينجبان من أولاد، وما ينظم إليهما من أقرباء يعيشون معهما بصفة دائمة تحت سقف واحد، سواء من الآباء والأجداد، أو من الأبناء المتزوجين والأحفاد، أو الأشقاء والشقيقات لأي من الطرفين.

وللتمييز بين مفهوم الأسرة ومفهوم العائلة يشير مفهوم العائلة إلى وحدة القرابة

التي تشمل الأصول والفروع التي ترتبط بنسب الأب، سواء أكانت في شكلها الممتد مثل الآباء والأولاد والأحفاد، أم كانت بشكلها المركب، مثل الإخوة أو أولاد العم، والتمييز بين المفهومين يتعدى الحجم إلى مسائل السلطة، والولاء والتماسك الاجتماعي، والموازنة بين الحقوق والواجبات (الأخرس، 1997).

ومن خصائص الأسرة أنها أول خلية لتكوين المجتمع، وأكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشاراً، وهي أساس الاستقرار في الحياة، وتقوم على أوضاع ومصطلحات يقرها المجتمع، وهي من عمل المجتمع وليست عملاً فردياً، وهي الإطار العام الذي يحد تصرفات أفرادها، فهي التي تشكل حياتهم وتضفي عليهم خصائصها وطبيعتها، وهي ناقلة التراث القومي، ومصدر العادات والعرف والتقاليد وقواعد السلوك. وهي دعامة الدين، وعليها تقوم عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تؤثر وتتأثر بباقي النظم الاجتماعية، وهي الوسط الذي يحقق من خلاله الفرد غرائزه ودوافعه الطبيعية والاجتماعية، مثل حب الحياة وبقاء النوع، وكذلك تحقيق الدوافع الغريزية والجنسية والعواطف والانفعالات الاجتماعية (الجوهري، 1984).

والأسرة بالأساس، هي المجتمع الوحيد الذي يوفر للطفل علاقة احتضان ورعاية وتنشئة لبناء ثقافته وشخصيته، من خلال التعامل المباشر وجهاً لوجه منذ بداية حياته. وتقع على الأسرة المسؤولية الأكبر في التنشئة، فيذهب الطفل إلى المدرسة وقد تشرب ثقافة وآراء الأسرة، من حيث ما هو صحيح وما هو غير صحيح، وما الذي يرغب في فعله وما لا يرغب فعله، وما يجب وما لا يجب، حتى أن الفرد يضع القيم التي يأخذها من الأسرة، في مرتبة أعلى من قيم الدين، ومن القيم التي يتعلمها في المدارس، ومن القيم التي تحث عليها الدولة.

إن الأسر هي البيئة الطبيعية التي تتعهد الطفل بالتربية والتنشئة الاجتماعية، والطفل في سنواته الأولى يحتاج إلى الوالدين في تربيته وتنشئته بشكل كبير، وهذه السنوات لها دور فعال في تكوينه الوجداني والخلقي، وتكوين العادات والعواطف، ويرى علماء النفس أن مرحلة الطفولة المبكرة هي أهم مراحل الحياة في تاريخ

الناشئ، ذلك أنها الأساس الذي يعتمد عليه تكوينه في المراحل التي تليها، فالتنشئة الأسرية يدوم أثرها ويبقى مع الفرد خلال مراحل نموه، ويكون من الصعب محو هذه الآثار، فمن شب على شيء شاب عليه.

أصبحت عملية التنشئة الاجتماعية عملية حساسة، لها آثارها المباشرة على نجاح الفرد في حياته، فإساءة معاملة الطفل وإهماله على سبيل المثال، تؤدي إلى ضعف ثقة الطفل بنفسه، والشعور بالإحباط، والاتجاه إلى السلوك العدواني، ويدفعه إلى القلق ومشكلات نفسية وسلوكية طويلة الأمد (جلبي، 2003).

وتأتي أهمية التنشئة الاجتماعية من كونها أهم عوامل تحديد الشخصية، من خلال تحديد المعتقدات والاتجاهات، وتهذيب الصفات الوراثية وتصحيحها، وتحديد مفهوم الفرد عما هو صحيح، وما هو غير صحيح (Oneil,2002)، وهذا يعني تشكيل شخصية الطفل بما يتلاءم ويناسب قوانين المجتمع ومعاييره وضوابطه، وتحديد ما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوكيات، وتحقيق الاندماج في المجتمع والحياة الاجتماعية بصورة ناجحة، ومما يزيد من صعوبة التنشئة، وحساسيتها وحاجتها إلى الدراية والخبرة المناسبة أن هذه الضوابط والمعايير والقوانين الخاصة بالمجتمع متغيرة وليست ثابتة، فما كان مرفوضاً بالأمس يمكن أن يكون مقبولاً اليوم، وما هو مسموح اليوم، يمكن أن يرفضه أو يستهجنه المجتمع في المستقبل، والشواهد حولنا كثيرة، فاستخدام العصا من المدرسين في التعامل مع الطلاب في المدارس، لحثهم على الاجتهاد ومنعهم من التقاعس والكسل، كان مقبولاً ومعترفاً به بالأمس، وها هو اليوم يقابل بالاستهجان والرفض (Denter,2004).

وتبرز الأسرة كإحدى المؤسسات والجماعات الأهم في التنشئة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم فالطفل يولد في أسرة هي الجماعة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغته، التي تسمى بحق اللغة الأم، ويتعلم أيضاً عاداته وتقاليده وقيمه، وبين أحضان الأم تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، فيتعلق الطفل أولاً بأمه ويطمئن لجوارها، ثم تتدرج به الحياة، فيمتد بتعلقه إلى أبيه وإخوته وذويه، ثم يستقل إلى حد ما عن أسرته، لينتظم

في مدرسته، وتتطور تنشئته الاجتماعية من البيت إلى المدرسة عن طريق تلك المدرسة، وما تهيئه للطفل من جماعات أخرى، تسير به قدماً في مدارج تلك التنشئة، وذلك عندما يتصل بأقرانه ليصبح معهم عضواً في جماعة الرفاق، لتصبح هذه الجماعة جماعته المرجعية، مثل الأسرة والمدرسة، إلا أن الأسرة تعد بلا منازع الجماعة الأولى التي تكسب الفرد خصائصه الاجتماعية الأساسية، وهي الوسيلة الرئيسة للتنشئة الاجتماعية، لأن ما يتعلمه فيها يبقى معه طوال حياته، فمن خلال الأسرة يكتسب ضميره الآمر الناهي، وقيمه الاجتماعية، ومعاييره السلوكية.

ونستطيع أن نلمس قوة تأثير التنشئة الأسرية، من خلال تأثير الآباء في الأبناء، والذي يظهر جلياً في انتقال مظاهر صعوبات التعلم من الآباء الى الأبناء نتيجة العوامل الوراثية حيث أثبتت العديد من الدراسات دور الوراثة في نقل مظاهر صعوبات التعلم وراثياً بحيث يصبحون مشابهين لهم تماماً.

وفي هذا الصدد بيّن **العكري** (2005) أن منظمة الأمم المتحدة استشعرت أهمية الأسرة منذ قيامها، وأدرك المشرعون الدوليون لحقوق الإنسان منذ البداية أن الأسرة تمثل اللبنة الأساسية للمجتمع، بصلاحها يصلح، وبفسادها يفسد، بالرغم من التباينات الفقهية والقانونية في مفهوم العائلة، فأوردت في مواد قوانينها مواداً تنص على احترام حق الآباء والأوصياء، في اختيار ما يرونه مناسباً من مدارس لأطفالهم، وتنشئتهم دينياً وأخلاقياً، تماشياً مع معتقداتهم.

ولفهم طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة يجب الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العلاقات السائدة في المجتمع، فالأسرة صورة مصغرة للمجتمع الكبير، تعكس ثقافته السائدة فيه، وتعكس العلاقات السائدة في مؤسساته الاقتصادية، والسياسية، والتربوية. والتغيرات التي تحدث ضمن الأسرة، لا يمكن فصلها عن التغيرات التي تحدث في المجتمع، وخصوصاً في مراحله الانتقالية بين القديم والجديد (بركات، 1996).

وتغطي التفاعلات الشخصية في الجو الأسري كلاً من العلاقات بين الأب والأم من جهة، وبين كل منهما والطفل الذي يقومان برعايته من جهة أخرى، وكذلك هناك

التفاعلات الشخصية بين كل من الإخوة والأخوات، وبين كل من الأقارب الذين يعيشون معهم تحت سقف واحد، فإذا كانت هذه العلاقات الثنائية بين كل عضو في الأسرة والعضو الآخر متزنة، ومعتدلة، متسمة بالمحبة والمودة، وموفرة لهم جميعاً الطمأنينة والأمان والرعاية الأسرية الناضجة، فإن آثارها ستنعكس بالضرورة على مظاهر الأداء السلوكي لكل منهم، مما يجعلهم يعيشون حياة نفسية مستقرة، متميزة بمشاركة اجتماعية إيجابية، وبالمقابل إذا كانت هذه العلاقات الثنائية متطرفة، سواء أكان هذا التطرف إيجابياً، بالمغالاة من حيث الرعاية الزائدة أو بالقسوة والصرامة، أو بالتدليل والتسيب، أم كان هذا التطرف سلبياً، بما يتصف به من خلافات ومنازعات تتسبب في سلوكيات غير سوية بين أفراد الأسرة، كالنبذ والإهمال وعدم الاحترام واللامبالاة في جو أسري غير ناضج، فإن آثار هذه العلاقات ستنعكس على النمو العام لشخصية كل منهم، مما يجعلهم يعيشون اضطرابات نفسية متصفة بالانسحاب والانعزال والعدوانية.

وذكر السيد (1999) أن العلاقة التفاعلية بين الأبوين والطفل هي العلاقة الرئيسة والأساسية، التي تجري تنشئة الطفل من خلالها، وهناك عوامل متعددة تؤثر في هذه العلاقة، مثل المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأبوين، وسيطرة أحد الوالدين على التنشئة الممارسة على الطفل، وكذلك تتأثر بجنس الطفل، وتأثير ذلك على الوالدين، فضلاً عن عدد الأبناء.

ويرى المؤلف أن هذه العوامل تعمل على تحديد نمط التعامل الوالدي مع الابن والتنشئة الممارسة عليه، ويختلف هذا النمط بين أسرة وأخرى، ويأخذ أشكالاً متعددة بين الحازم، والمستبد، والمتساهل، والمتراخي، والمتذبذب، والمتناقض، ويؤثر الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في التعامل مع الأبناء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في اكتسابهم للكفايات والمهارات ذات العلاقة بتحصيلهم وفي الاستقرار والنمو النفسي السليم لهؤلاء الأبناء.

ويرتبط كذلك رفض الفرد للآخر وعدم تقبله، بنمط التنشئة الأسرية الممارس

على هذا الفرد، ويؤدي ذلك به إلى التطرف والتعصب، وبحسب رأي الأكاديمية الأمريكية لعلم نفس الأطفال والمراهقين، أن الاضطرابات والمشاكل في أسلوب ونمط التعامل مع الطفل، يؤدي إلى اضطراب ومشاكل في التعلق لديه، فيبدي مغالاة مفرطة بالابتعاد عن الغرباء، وإن المشاكل العاطفية والاجتماعية المرتبطة بمشكلة التعلق هذه تكبر وتزداد مع نمو الطفل (Aacap, 2005).

والأفراد في المجتمع لا يعيشون منعزلين عن بعضهم البعض، إنما يتصل الواحد منهم بالآخر، يؤثر فيه ويتأثر به، وبذلك تتشكل الحياة الاجتماعية، وينشأ المجتمع الذي يتألف من كل العلاقات التفاعلية التي تربط الأفراد في كل متكامل، وتبدأ الحياة الاجتماعية بفعل اجتماعي، يتلوه رد فعل من شخص إلى آخر، ويطلق على التأثير المتبادل بينهما، أو بين الفعل ورد الفعل، اصطلاح التفاعل الاجتماعي، ويحدث هذا التفاعل بأساليب وأنماط مختلفة، فإذا كان التفاعل الاجتماعي نتيجة لخصائص الأفراد الذين يدخلون في مواقف تفاعلية مع بعضهم البعض، فإنه من الطبيعي افتراض وجود علاقة بين نمط التنشئة الأسرية الممارسة على الفرد، والتي تؤثر في تحديد خصائصه، ونمط التفاعل الاجتماعي لهذا الفرد.

آليات التنشئة الأسرية:

تعتمد التنشئة الأسرية على الآليات الآتية:

- **الاقتران والتعزيز:** فيرتكز التعلم لدى الطفل حديث الولادة، على الإشباع المشتق من متطلبات حفظ الحياة، فيقترن إشباع الحاجات عنده بالأشخاص الذين يقومون برعايته، حتى يصبح مجرد وجودهم مصدراً للإشباع.
- **الالتصاق الجسمي بالأم:** مما يعطي الطفل شعوراً بالاطمئنان، فيزيد تعلقه بها وتعلقها به، ويعطي فرصة أكبر للاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- **تذويب الثقافة الاجتماعية:** من خلال تكرار الأطفال للتصرفات التي يعززها الوالدان، حتى تصبح هذه التصرفات قواعد ذاتية، وقيماً للطفل، لا تحتاج إلى تعزيز خارجي كي تستمر.

- التقليد والنمذجة: إذ يعطي الأطفال بعض الأشخاص المحيطين بهم، كالوالدين والإخوة الأكبر قيمة خاصة، فيعملون كنماذج يقلدها الطفل.
- الجماعة المرجعية: إذ يستخدم الطفل معايير الأسرة للحكم على مدى صحة تصرفاته ومعتقداته.

أنماط التنشئة الأسرية:

إن للأسرة تأثيراً نمطياً على شخصية الفرد، اعتماداً على طبيعة التفاعل القائم بين الفرد والوالدين، وأسلوب المعاملة الذي يتلقاه منهم، ويطال تأثير هذا الأسلوب كل جوانب شخصية الفرد، وكل مجالات حياته، ومظاهر ومراحل النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي والروحي.

وأسلوب التنشئة الذي يمارسه الوالدان، يتحدد من خلال طبيعة الضوابط والقوانين التي يضعها الوالدان داخل الأسرة، ليحددوا الممنوع والمسموح، ومدى احترام هذه القوانين لفردية الطفل، وكذلك نظام وأسلوب العقوبات والمكافآت الذي يمارسه الوالدان، لمساندة هذه القوانين، ويتحدد نمط التنشئة أيضاً من خلال طبيعة متابعة الوالدين للطفل، ومدى الاهتمام والعطف الذي يبديانه خلال هذه المتابعة، ومدى الدعم والحماية الذي يقدمه الوالدان للطفل، مقابل الإهمال، ومدى استجابتهم لطلبات الطفل، واحترامهم لاحتياجاته، والقدر الذي يسمحان به للطفل في المشاركة، وإبداء الرأي في القرارات المتعلقة به وبالأسرة.

ويختلف أسلوب التعامل الوالدي ونمط التنشئة من أسرة إلى أخرى، فهناك فرق في أسلوب التعامل ونمط التنشئة الممارسة في أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني، وأسلوب التعامل ونمط التنشئة الممارس في الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط، والأسر ذات المستوى العالي. فيتفاوت الآباء في هذه المستويات الثلاثة في لجوئهم إلى العقاب البدني، وفي مدى محاورتهم للأبناء، ومدى الطاعة التي يفرضها الآباء على الأبناء، ويؤدي هذا الاختلاف في نمط التنشئة وأسلوب التعامل الوالدي، إما إلى وجود أجواء أسرية صحية وسليمة،

لها تأثير إيجابي على شخصية الفرد الموهوب ذي صعوبات التعلم، وأجواء أسرية غير صحية وغير سليمة، لها تأثير سلبي.

إن ثبات واتساق أسلوب التعامل الوالدي يؤثر أيضاً في شخصية الفرد، فمثلاً الابن الذي يعيش في أسرة يسمح له أبواه فيها بسلوك معين، ولا يسمحان له بهذا السلوك في مواقف أخرى مشابهة، يشب هذا الابن وهو غير عارف بما هو الصواب وما هو الخطأ، وما هو ملائم وما هو غير ملائم.

ويمكن تقسيم أنماط التنشئة الأسرية للأطفال بشكل عام - ومن ضمنهم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم - إلى:

- **النمط السلطوي:** حيث يضع الآباء القواعد الصارمة، ويكافئون أطفالهم فقط عند الالتزام بها، ويعاقبونهم عند مخالفتهم لها.
- **النمط المتساهل:** وفيه يترك الآباء الأبناء يفعلون ما يشاؤون دون ضوابط.
- **النمط الديمقراطي:** وفيه يمتاز الآباء بالعدالة والنزاهة مع الصرامة، وهم وسط بين النمط المتسلط والنمط المتساهل.

في حين يمكن تقسيم أنماط التنشئة الأسرية عند آخرين إلى: **أنماط سلبية** هي الإسراف في التدليل، والإسراف في القسوة، والتذبذب بين الشدة واللين، والإعجاب الزائد في الطفل، والحماية الزائدة، والتباين بين وجهة نظر الوالدين في تربية الطفل، والتميز بين الأبناء، والاستمالة والتكتل، **ونمط إيجابي** هو النمط المثالي المتوسط بين الشدة واللين، والتدليل والقسوة والمتميز بالمساواة والعدل.

وليس غريباً أن نجد الأسر التي يوجد بها طفل موهوب ذو صعوبة تعلمية تتميز عن غيرها من الأسر العادية في درجة رعايتها الزائدة، وعدم مرونتها، وضعف قدرتها على حل الصراعات التي تنشأ في الأسرة بسبب النزوع لتجنبها أو استخدام استراتيجيات غير فعالة لحلها، فصعوبة الطفل قد تلعب دوراً في إثارة صراعات أسرية بما في ذلك الصراعات الزوجية فضلاً عن أن حاجات الطفل قد لا تلبى تلبية مناسبة لأن أحد الوالدين - وهي الأم غالباً - تنشغل تماماً بالطفل وتتولى زمام القيادة في الرعاية

بينما يبتعد الأب عن الطفل ولا يبدي من المشاركة في الرعاية إلا أقلها، غير أن الأمر ليس على هذه الشاكلة دوماً فثمة أسر تحتوي المشكلة وتتعايش معها وتسعى لتقديم الدعم الممكن للطفل.

هذا وتؤثر الأسرة تأثيراً كبيراً في شخصية الطفل الموهوب وذي صعوبة التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم فنوع العلاقات السائدة في الأسرة بين الأبوين والأطفال بشكل عام تحدد وبدرجة كبيرة شخصيات الأطفال ويتفاعل الطفل مع مجتمع الأسرة أكثر من تفاعله مع أي مجتمع آخر خاصة في المراحل الأولى من عمره.

والطفل الموهوب ذو الصعوبة التعلمية كسائر الأطفال يتأثر باتجاهات والديه نحوه، وتتشكل شخصيته وفقاً لأسلوب المعاملة الوالدية التي يتلقاها بغض النظر عن عدد ونوعية الأخصائيين الذين سوف يتعاملون مع هذا الطفل خلال حياته فإنه لا يوجد هناك طرف أكثر التصاقاً وأقوى تأثيراً على الطفل من أسرته وعن طريق أفراد هذه الأسرة سوف يتعلم الطفل ذو الصعوبة التعلمية الاستجابة للمثيرات وسوف يتعلم ثقافة المجتمع وطريقة التعامل مع الناس، وبالتالي فإن أفضل مرشد وموجه لهذا للطفل هو أسرته، وبناء عليه فإن الحقيقة الأولى التي يجب أن نسلم بها هي أن تتقبل الأسرة هذه الصعوبة وتجعل الطفل يتقبل الصعوبة أيضاً، ولا يتم هذا إلا بتقديم البرامج الإرشادية الملائمة لتأهيل أسر الأطفال من ذوي الصعوبة التعلمية وجعلهم يتأقلمون مع وجود هؤلاء الأطفال.

وفي هذا الصدد ذكر الزعبي (2005) في دراسته التي هدفت إلى محاولة معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية سواءً أكانت (تسلطية، ضبطاً تربوياً، تسيبية) بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

وتلخّصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة السؤالين التاليين:

1. ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

2. ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس؟

طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث تألفت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، مكونة من (250) طالباً و(250) طالبة، وبعد التطبيق تم استبعاد (128) طالباً وطالبة لتصبح العينة (372) طالباً وطالبة موزعين على ست مدارس في محافظة مبارك الكبير، وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية أداتين هما مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، واختبار دافع الإنجاز.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الضبط التربوي هو النمط السائد لدى الأسر الكويتية، حيث بلغت نسبة هذا النمط بالنسبة للآباء من وجهة نظر الأبناء (83.1٪)، في حين بلغت النسبة لدى الأمهات من وجهة نظر الأبناء (90.4٪).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال معنوياً بين الأنماط الثلاثة بمستوى دلالة (0.001) بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأم، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند كل من الذكور والإناث تبعاً لنمط التنشئة الأسرية المستخدم من قبل الآباء، بدلالة إحصائية (0.001)، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستويات دافعية الإنجاز تعزى لنمط التنشئة الأسرية السائد وهو نمط الضبط التربوي عند كل من الذكور والإناث المستخدمة من قبل الأمهات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أنماط التنشئة الأسرية المختلفة بالنسبة لدافعية الإنجاز لدى الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى الإناث في حالة الأنماط المختلفة للتنشئة الأسرية التي تستخدمها الأمهات. وأخيراً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مستوى دافعية الإنجاز في حالة أنماط التنشئة الأسرية المختلفة، وقد خرجت الدراسة بتوصيات عامة وفق النتائج السابقة.

وتعتبر عملية التعامل مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة ومن بينهم الأفراد الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تحدياً كبيراً يواجهه المرشد، وكلما استطاع المرشد التعامل معهم بدمجهم ضمن مجموعات فيها طلاب عاديون كلما كان أكثر نجاحاً أخذاً بعين الاعتبار تطبيق الإرشاد الفردي مع البعض لعدم ملاءمة الإرشاد الجمعي مع بعضهم الآخر.

ويلاحظ على الأسرة ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني صعوبة تزويد طفلها الموهوب ذي الصعوبة التعليمية بالدعم والقبول الذين يحتاجهما لانشغالها الكلي في تأمين حاجاتها اليومية، وبالتالي فإن هذا الانشغال في تأمين لقمة العيش لا يسمح للوالدين بالاشتراك في النشاطات المدرسية لمساعدة الطفل ونتيجة لذلك تكثر حالات الأسر المتصارعة وحالات انفصال الوالدين.

إن الوقت يتغير وإن المشكلات التي يواجهها الطلاب في الصفوف العادية قد ازدادت كثيراً في السنوات الأخيرة، والآن جميعنا قد يكون مدرساً ووالداً وموظف خدمة اجتماعية وخبيراً نفسياً، وصديقاً حميماً مؤتمناً على الأسرار، وحتى من الممكن أن يكون ممولاً اقتصادياً، ويمكن أن نشعر جميعاً بأننا بذلنا أقصى ما لدينا.

في الماضي كانت المتطلبات التربوية الخاصة التي يحتاجها التلاميذ الموهوبون والذين يعانون من صعوبات واضحة في التعلّم، كانت تقابل وتحل إما خارج الفصل نهائياً أو بمساعدة مدرس متخصص في التربية الخاصة، ولقد كانت مسؤولية المدرس العادي في تعليم هؤلاء الأطفال محدودة جداً.

ولكي تكون والداً/ والدةً رائعةً لمثل هؤلاء الأبناء الموهوبين ذوي صعوبات في التعليم، فلابد أن تعرف أنهم يتميزون بنسبة ذكاء عالية وقدراتهم ليست أقل من التلاميذ الناجحين، فالعديد منهم أقل حظاً لأن الطلاب الناجحين لديهم توافق بين الطريقة التي يقوم بها دماغهم بمعالجة المعلومات والمهارات اللازمة لفهم الواجبات المدرسية العادية، وعلى العموم فإن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يملكون مثل هذا التوافق.

ومع أن الكثيرين من هؤلاء الأطفال يطلق عليهم "معاقون تعليمياً" فهناك وصف أكثر دقة لهم، وهو أنهم "معاقون بسبب أسلوب أو طريقة التعليم المطبقة عليهم"، فأغلبهم لم يتم تعليمهم باستخدام الأساليب التي تناسب طريقة تفكيرهم وتعلمهم، فإذا ما علمناهم بالطرق والأساليب المناسبة فإن مشاكل التعلّم لديهم تختفي بشكل واضح.

أثر صعوبات التعلم لدى الموهوبين على الأسرة:

إن العلاقات الأسرية تتأثر تأثراً بالغاً في حالات كثيرة بالصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطفل من جهة والموهبة من جهة أخرى، فمن الطبيعي أن يتطلب موقف الطفل وقتاً أطول من الوالدين مما يتطلبه إخوته العاديون، كما يتعين من الوالدين استخدام استراتيجية خاصة في التعامل معه، وقد تستجر المعاملة غير المتساوية من الوالدين نحو الأبناء نوعاً من الحقد والغيرة من جانب الإخوة العاديين، مما يخلق توتراً في العلاقات بينهم، وقد يذهب الأمر إلى أن يتعلم الطفل ذو الصعوبة التعليمية مضايقة إخوته من خلال تخريب إنجازاتهم والتقليل من شأنها.

وثمة مظهر آخر يتأثر بحاجات الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعليمية وهو روتين الحياة المنزلية فالضرورة تقتضي على الوالدين تكريس وقت إضافي لمساعدة الطفل في حل واجباته المنزلية، أو لاصطحابه إلى معلم خاص أو إلى جلسة إرشادية وعندما تضاف هذه النشاطات إلى برنامج الأسرة المكتظ سيجد الوالدان أن لا وقت لأحدهما ليكرسه للآخر أو لأحد من أعضاء الأسرة يضاف إلى ذلك العبء المالي الذي تتحمله ميزانية الأسرة والتي تصرف على المدارس الخاصة والتقييم وغير ذلك، مما يؤدي إلى إلغاء الميزانية المخصصة للترفيه والوسائل الترويحية، وانقطاع العلاقات الاجتماعية مع الأقارب والأصدقاء أو الحد منها.

إن المشاكل السلوكية التي تعكسها الصعوبة التعليمية على الطفل الموهب يلاحظها الطفل نفسه فتنعكس على مفهومه لذاته وتعيش معه، حتى أن الشباب من ذوي الصعوبات لا يكونون سعداء باتصالاتهم مع ذويهم كما هو الحال مع غيرهم من الأسوياء.

تكيف الأسرة مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم الموهوبين:

يؤكد (Bruce,2001) أنه لا توجد أسرة مهيئة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعليمية، فالوالدان عادة ما يتوقعان ولادة طفل طبيعي وهذا مبني على الخبرة من خلال طبيعة تواجدهم في أسرهم، كما أن المجتمع من حولنا يقدم الدعم للأسر التي تضم أطفالاً طبيعيين مثل المدارس، المعلمين، المربيات، الأصدقاء، فهذه المصادر الأساسية غير متاحة للأسر التي تضم أطفالاً يعانون من صعوبات تعليمية.

وقد حدد (Trunbull,1978) أربعة عوامل توضح كيف أن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يؤثرون على أسرهم:

1. خصائص هذه الصعوبات (طبيعتها، شدتها، متطلباتها) والتي تعمل على تشكيل ردود فعل الأهل اتجاه هذا الطفل، فقد وجد أن المشاكل الأسرية تزداد بازدياد أعمار الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية.
2. خصائص الأسرة، تؤثر على ردود الأفعال مثلاً (حجم الأسرة، الخلفية الثقافية، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة).
3. الخصائص الشخصية لأفراد الأسرة (الصحة العامة، طريقة التعامل مع المشاكل).
4. التحديات الخاصة بالأسرة، مثل الفقر.

ومن الجدير ذكره بأنه يجب التنويه أن كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوعية ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها وعملية تكييف الأسرة تتضمن النقاط التالية:

1. الوعي بالمشكلة.
2. إدراك المشكلة.
3. البحث عن الرعاية والعلاج.
4. تقبل الطفل ذي الصعوبة التعليمية.

وفي هذا الصدد سوف يتم تناول عمليتي الوعي بالمشكلة وإدراكها والمؤشرات الدالة على تقبل الطفل ذي الصعوبة التعليمية بالتوضيح كما يلي:

1. الوعي بالمشكلة:

إن تعدد الخصائص المستخدمة لوصف الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية تجعل التشخيص الدقيق أمراً صعباً، فمن الأطفال من تظهر عليهم مشكلات واضحة في الشهور الأولى من مرحلة الرضاعة بينما لا يظهر على الآخرين حتى دخولهم المدرسة، وعادة ما تكون الأم هي أول من يشتبه بوجود مشكلة ما خلال المراحل النمائية للطفل.

يشير (Ehrlich,1983) إلى أن الآباء غالباً ما يشعرون بالضعف والعجز عندما يظهر طفلهم الذي يبدو طبيعياً بعض السلوكيات السلبية المرتبطة بالمدرسة وتظهر على هيئة الحزن، الإحباط، سرعة الغضب، عدم القدرة على النوم، ضعف الثقة بالنفس، تقلب المزاج.

كما أن طول المدة بمعاناة الطفل من مشاكله المدرسية وخاصة قبل عملية التشخيص يزيد من احتمالية الاضطراب النفسي لدى الوالدين والمعلمين.

الأعراض المبكرة الملاحظة من قبل الأم للصعوبات التعليمية النمائية:

1. الإخفاق في الجلوس حتى الشهر التاسع.
2. الإخفاق في المشي دون الإمساك بشيء إذا تجاوز عمره الثمانية عشر شهراً إلى سنتين.
3. الإخفاق في النطق بكلمات مفردة واضحة في الثالثة من عمره.
4. التشنجات الحادة أو فقدان الوعي المتكرر.
5. النظرات الباردة الخالية من التعبير عند النظر في عيون الآخرين.
6. فقدان التعرف إلى الأصوات أو الوجوه المألوفة أو إظهار السرور برؤيتها أو سماعها.
7. السلوك الأخرق في طريقة الإمساك بالأشياء وفي طريقة المشي.
8. ردود انفعالية غير عادية (استجابة عنيفة للحوادث التافهة، فقدان الضحك...إلخ).
9. الإخفاق في الاستمتاع بالألعاب ذات الطقوس التي تثير المتعة لدى الأطفال.

وعندما تلاحظ الأم بعض هذه الأعراض المبكرة فعادة ما تعبر عن قلقها إلى

الأب، وطبيب الأطفال ومعلمة الروضة، وفي مرحلة الوعي الأولى قد ينكر الوالدان أو الأقارب أو الأصدقاء بصورة فردية أو جماعية وجود شيء غير عادي (الوقفي، 2002).

2. إدراك المشكلة:

يتوجب على الوالدين أن يدركوا طبيعة الصعوبات التعليمية، إلا أن أملهم في نجاح طفلهم قد يجعل ذلك صعباً، وفي حالة تشخيص صعوبات التعلم فإن معالم الرعب والحزن تظهر عليهم لصعوبة التأقلم مع الفجوة ما بين الحلم والواقع.

تتفاوت ردود فعل الوالدين الانفعالية نحو طفلهما ذي الصعوبة التعلمية بتفاوت حدة الصعوبة، ووضوحها، ومستوى التدين، المركز الاقتصادي والاجتماعي، الثقافة الوالدية...إلخ.

وبالتالي تمر الأسرة بسلسلة من الردود الانفعالية تبدأ بالصدمة وتنتهي بالقبول والأمل.

المؤشرات الدالة على تقبل وعلى رفض الوالدين لطفلهما ذي الصعوبة التعلمية:

أولاً: المؤشرات الدالة على تقبل الوالدين لطفلهما ذي الصعوبة التعلمية

1. محافظة الأم على معارفها المعتادين واستمرارها بنشاطاتها المعتادة.
2. تلبية الوالدين لحاجات أطفالهما الأسوياء وغير الأسوياء.
3. التأكيد على مواطن القوة للطفل بدلاً من الاستغراق في مواطن الضعف.

ثانياً: المؤشرات الدالة على رفض الوالدين لطفلهما ذي الصعوبة التعلمية

1. التوقعات المتدنية من قبل الطفل.
2. الإصرار على تبني أهداف غير واقعية.
3. الهروب.
4. إخفاء الحقيقة من خلال تبني رأي معاكس غير واقعي.

العمل مع آباء ذوي صعوبات التعلم:

تحتوي برامج تدريب الآباء على المضامين التالية:

1. إيضاح مبادئ النمو الطبيعي لدى الطفل، والمظاهر النمائية الرئيسة والتسلسل التطوري.

2. إيضاح حالات الإعاقة والمشكلات النمائية.
3. إيضاح مبادئ وأساليب تعديل السلوك.
4. إيضاح طرق جمع البيانات وتسجيلها.
5. إيضاح وتفسير الطرائق التعليمية.
6. إتاحة الفرص لملاحظة مجموعات من الأطفال لفهم الفروق بينهم.
7. إتاحة الفرص لملاحظة الأخصائيين أثناء عملهم مع الأطفال.
8. إتاحة الفرص للآباء لممارسة التعليم وتوفير التغذية الراجعة لهم.
9. تطوير المواد التعليمية في المنزل.
10. إيضاح الألعاب المناسبة، والكتب، والمواد التعليمية الأخرى.
11. المشاركة في المحاضرات والمناقشات حول مواضيع تحظى باهتمام الآباء مثل صحة الطفل وتغذيته والحقوق القانونية للآباء (الخطيب، 1992).

إرشاد أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن الهدف الأساسي لإرشاد أسر الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو تزويدهم بالمعلومات المتعلقة بصعوبات التعلم لمساعدتهم في مواجهة المشكلة بكل ما فيها من تعقيدات وكل ما يحيط بها من مشاعر حيث يزداد القلق كلما قلت المعرفة.

ويمكن تحديد الأهداف الإرشادية التي يسعى المرشد إلى تحقيقها بالتعامل مع الآباء، بالإضافة إلى محاولة مساعدتهم في التوصل إلى إجابات حول الكثير من التساؤلات حول طفلهم في الأمور التالية:

أولاً: إن معرفة الآباء أن طفلهم الموهوب يعاني من صعوبات التعلم تجعلهم يشعرون بالضياع والحيرة ويستقبلون المعلومات المقدمة لهم بشكل عاطفي وقد يرفضون سماعها، وفي النهاية يسعون إلى المرشد ولديهم العديد من الأسئلة:

- ما صعوبات التعلم التي يعاني منها طفلي؟
- ما سببها؟ وفي الحقيقة فإنهم يقصدون: من الذي يجب أن يلام؟
- ما المدة اللازمة للتغلب عليها؟

وتركز الجلسات الإرشادية بشكل أساسي على مناقشة الأنواع المختلفة لصعوبات التعلم، وتحديد مشكلات الطفل بوجه خاص، وإظهار التشابه والاختلاف بين الطفل وبين الفئات الأخرى لصعوبات التعلم، مع الاهتمام بمشاعر الآباء حيث يبدأ الآباء بلوم الذات أو لوم الآخرين، ويعمل المرشد على التركيز على ما الذي يمكن عمله لتقديم المساعدة.

ثانياً: الهدف الثاني من الإرشاد هو توضيح العلاقة بين المدرسة والبيت والتعرف على ردود أفعال الطفل عند عودته إلى البيت، ومن المهم أن يكون المرشد قادراً على مساعدة الوالدين وذلك بإطلاعهما على سلوكات الطفل في المدرسة، ومساعدتهما في التعبير عن مشاعرهما السلبية حول البرنامج الدراسي والواجبات المدرسية المطلوبة من الطفل، والتي قد يعتقدون أنها تشكل عبئاً كبيراً لا يتناسب مع قدرات طفلهما.

ثالثاً: مساعدة الوالدين على فهم سلوك الطفل، وفهم مشاعره التي يعمم بها بعض السلوكات، وبناءً على ذلك يفهم الآباء ردود أفعالهم ومشاعرهم نحو سلوك الطفل، ويكون الهدف هنا إدراك أهمية السلوك العام للطفل والتعامل مع مشكلاته لذلك فإنه من الضروري مناقشة محتوى سلوك الطفل العادي والمناسب للمرحلة النمائية للطفل ثم مناقشة محتوى سلوك الطفل الذي يعاني من مشكلات خاصة، وهنا تبرز عدة نقاط مهمة يركز عليها المرشد في الجلسات الإرشادية مع الآباء:

- أن يتعلم الآباء أهمية الإصغاء للطفل وكيف يكونون ملاحظين جيدين ليستطيعوا فهم أن الطفل يحاول أن يتواصل من خلال سلوكه.
- أن يبدأ الآباء بفهم ضرورة تقبلهم لطفلهم بجميع مشكلاته قبل أي تغيير.
- أن يدرك الآباء أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أطفال يشعرون بالغضب.
- أن يتقبلوا أنهم هم أيضاً يشعرون بالغضب، ويتعلموا أن يتقبلوهم كما هم، وأن يكونوا صادقين مع أنفسهم ليستطيعوا تدريجياً خفض هذا الغضب على أنفسهم وعلى أطفالهم.

ويركز المرشد في العمل مع الآباء على تحديد الموضوعات ومناقشة المشاعر وردود الأفعال المتعلقة بالطفل وبالأسرة ككل.

رابعاً: من خلال تطور وتقدم الطفل بالمدرسة يدرك الآباء أهمية التعامل مع المدرسة ومع المرشد في بحثهم عن المساعدة سواء لأنفسهم أو لطفلهم.

خامساً: تحسين مستوى الذكاء الانفعالي: إن الذكاء الانفعالي يتأثر بأنماط المعاملة الوالدية لدى الطلبة بشكل عام ومن ضمنهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد هدفت دراسة الفوارسه (2006) إلى معرفة أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بذكائهم الانفعالي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (32900) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء / القصبة خلال العام الدراسي (2006/2005).

وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة مناصفة بين الجنسين اختيرت عشوائياً، واستخدم في هذه الدراسة مقياسين: الأول مقياس أنماط المعاملة الوالدية، والثاني مقياس الذكاء الانفعالي.

عولجت المعلومات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية الرتب، كما تم استخدام اختبار (T-Test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way- ANOVA).

بيّنت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك علاقة بين نمط المعاملة الوالدية (الضبط التربوي) والذكاء الانفعالي فقد بلغت قوة هذه العلاقة (0.806)، وهذا يعني أنه كلما كانت المعاملة الوالدية قريبة من نمط الضبط التربوي كلما كان الذكاء الانفعالي أعلى، كما أن درجة المعاملة الوالدية تفسر ما نسبته (65٪) من الذكاء الانفعالي.
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في المعاملة الوالدية

(الضبط التربوي) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بمعنى أن الذكور يتعرضون لنمط الضبط التربوي أكثر من الإناث.

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي ولصالح الذكور، وهناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير المعاملة الوالدية ولصالح فئة الضبط التربوي.
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في المعاملة الوالدية تعزى لمتغير العمر، لصالح فئة من (13 ـ 15) سنة، أي أن أطفال هذا العمر يتعرضون للضبط التربوي أكثر من فئة (10 ـ 12) سنة، كما أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي ولصالح فئة (13 ـ 15) سنة.
- هناك علاقة دالة إحصائياً بين النمط التسيبي والذكاء الانفعالي، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.43) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.1)، بمعنى أن مستوى الذكاء الانفعالي ينخفض مع النمط التسيبي.
- هناك علاقة دالة إحصائياً بين نمط الإهمال والحماية الزائدة مع الذكاء الانفعالي، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.184) بالنسبة لنمط الإهمال وهي علاقة ضعيفة جداً وكذلك (-0.169) للحماية الزائدة. والذي يعتبر الأخير، هذه العلاقة ولو أنها لم ترتقِ إلى الدلالة الإحصائية ولكنها تؤشر إلى علاقة عكسية، إذ كلما زادت الحماية الزائدة للأطفال وازداد الإهمال كلما قل ذكاؤهم الانفعالي.

الجلسات الإرشادية:

يتم تنظيم مجموعات من الآباء للاشتراك في برامج الإرشاد الجمعي كمجموعة آباء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتميز تشكيل هذه المجموعات بالمرونة ويمكن أن يتغير خلال العام الدراسي، وعادة ما يشعر آباء الأطفال الملتحقين حديثاً بمجموعة الإرشاد بالوحدة ولكنهم بشكل تدريجي يندمجون في المجموعة ويختلف

دور القائد ومشاركته في هذه المجموعات، ففي البداية على المرشد أن يعمد إلى توضيح المفاهيم وبنائها للمشاركة في المجموعة، وعند تقدم العمل في المجموعة مع مشاعر الآباء وردود أفعالهم نحو أطفالهم فإن القيادة تتخذ أبعاداً متعددة، ففي خلال هذه المرحلة فإن القائد أو المرشد يتقبل مشاعر الوالدين ويحافظ على أن يكون الطفل محور المناقشات مع الاهتمام بتهيئة الآباء لفهم مشكلات الطفل وفي نهاية كل جلسة يقوم المرشد والمجموعة بتلخيص الجلسة.

وخلال تقدم الجلسات الإرشادية يتعلم الآباء أهمية تفهم ما يريد الطفل أن يقوله من خلال سلوكه، وأن يفكروا في ماذا يريدون من الطفل أن يتعلم قبل أن يستجيبوا له، وأنه في كل مرة يستجيبون فيها للطفل دون تفكير فإنه يتعلم ما لا يجب أن يتعلم، إن تعلم طريقة التفكير الإيجابي تسهل على الآباء استعمال الكلمات الإيجابية للاتصال مع الطفل (Smith, & Strick, 1997).

المجالات التي يشارك بها الآباء:

1. إعداد برامج تربوية فردية.

Preparing Individualized Education Programs (IEP)

2. إعداد الخطة التربوية الفردية.

المبادئ العامة في إرشاد الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

على المرشد قبل أن يبدأ الإرشاد أن يقوم ببناء علاقة قائمة على الثقة والتي هي بمثابة المرحلة الأولى في عملية الإرشاد، ومن الممكن أن تأخذ الثقة فترة زمنية طويلة حتى تتطور، ولكن من الممكن التسريع في ذلك إذا استخدم المرشد أساليب فعالة لمساعدة ذوي الحاجات الخاصة للشعور بالقبول والاحترام، وإذا أظهر اهتماماً حقيقياً بالمسترشد الذي سيتعلم تدريجياً أن يثق بالمرشد، إن عملية إرشاد هذه الفئة من الأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتطلب جهداً كبيراً من المرشد كما تتطلب كفايات معينة من المفروض أن يتمتع بها المرشد ليتعامل مع هذه الفئة من الأفراد بفاعلية.

إن وجود طفل موهوب يعاني من صعوبات التعلم لدى الأسرة يسبب لها كثير من الضغوط والأزمات وعلى الرغم من أن بعض الأسر تتكيف مع ذلك الوضع، وبالتالي

فإن الخدمات التي تقدم للأسرة لا تساعد الطفل فقط وإنما تساعد الأسرة بشكل جيد.

ويرى المؤلف أن نجاح العملية الإرشادية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتحقق من خلال بناء علاقة إرشادية إيجابية بين المرشد والمسترشد (موهوب يعاني من صعوبات التعلم)، وهذه العلاقة مبنية على التزام المرشد بعدد من المبادئ المهمة **الأساسية في العمل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأهم هذه المبادئ:**

1. أن يتقبل المرشد الفرد تقبلاً غير مشروط، بغض النظر عن مشاكله وظروفه، وهذا أساس لقيام علاقة إرشادية تحترم شخصية وكرامة الفرد.
2. أن يكون لدى المرشد إيمان بأن الفرد لديه استعدادات للنمو والتطور والتغير.
3. على المرشد أن يضع في اعتباره أن هناك فجوة بين قدرات الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعليمية وتحصيلة، لذلك على المرشد أن يعطي المسترشد الحق في المساهمة في اتخاذ قرارات تتعلق في حياته ومصيره ضمن إطار إمكاناته بشيء من الحذر.
4. أن يكون لدى المرشد الاعتقاد بجدوى الخدمات الاجتماعية في معالجة المشكلات التي يواجهها الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.
5. أن يؤمن المرشد أن للفرد الحق في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى درجة ممكنه بغض النظر عن درجة ونوع الصعوبة وهو قادر على ذلك.
6. أن تكون أسئلة المرشد محددة وواضحة وهدفها الاستزادة من المعلومات التي تفيد الفرد.
7. أن يكون المرشد نموذجاً للفرد كشخص قادر على مواجهة المواقف بجدية واتزان.
8. أن يدرك المرشد أن المواقف الأولى مع المسترشد قد تكون صعبة، لذلك لا بد للمرشد أن يتفهم المسترشد، ويحاول دعمه لتستمر العملية الإرشادية.
9. أن يدرك المرشد أن النجاح يلعب دوراً في تقدم الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم، لذلك على المرشد أن يساعدهم على إيجاد مناخ ملائم لتحقيق النجاح في المجالات الشخصية والاجتماعية والمهنية، وذلك لأن خبرات الإخفاق تزيد من اعتقادهم بأنهم مخفقون (القمش والجوالده، 2012).

أساليب الإرشاد والعلاج النفسي المستخدمة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بما أن الموهوب ذا الصعوبات التعلمية له وضع خاص، فهو يحتاج إلى أساليب متخصصة تساعده على التخفيف من الآثار السلبية، والواقع أن هذه الأساليب وإن كانت لا تختلف في جوهرها عن تلك التي تستخدم مع العاديين، إلا أن الاعتماد على بعض هذه الأساليب في حالة ذوي الصعوبات التعلمية يعتبر ضرورياً ومساعداً على تحقيق التغير المنشود في سلوكه واتجاهاته بشكل عام أكثر منه في حالة العاديين، وإن قيمة هذه الأساليب مختلفة حيث يعتبر الإرشاد الفردي من أكثر الأساليب فاعلية، وقد جاء أسلوب الجمع بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي في المقام الثاني، ومن هذه الأساليب نعرض الآتي:

ذكر القمش والجوالده (2012) بعض الأمثلة على المشكلات السلوكية والاستراتيجيات التي يتبعها المرشدون في التعامل مع هذه السلوكيات غير التكيفية التي يظهرها الموهوبون ذوو الصعوبات التعلمية مثل تدني مفهوم الذات.

حيث يتأثر تدني مفهوم الذات بشكل أو بآخر بالصعوبة لدى الطفل الموهوب نتيجة اهتمام الأهل الزائد به أو إهمالهم ورفضهم له ولمساعدة الفرد الموهوب ذوي الصعوبات التعلمية على تحسين مفهومه لذاته، **وعلى المرشدين الاهتمام ببعض الاستراتيجيات التالية:**

- أن يناقش المرشد مع الطلبة خلال المجموعة أو الطالب في الإرشاد الفردي بأنه لا يوجد شخص كله جيد أو سيئ وليس هناك من هو كامل، والكل يخطىء ولا نستطيع في مراحل معينة من إكمال المهام ولكن علينا أن نتعلم من أخطائنا.

- أن يطلب المرشد من المسترشد استخدام آلية الكلام الداخلي (Self Statements) ذات العلاقة بالسلوك والتصرفات، فكما هو معروف للكلام الفردي الذي يقوله الفرد لنفسه يلعب دوراً مهماً لأنه يؤثر على سلوكه ومشاعره، ويمكن أن تتغير هذه السلوكيات والمشاعر عن طريق ما يقوله قبل وخلال وبعد قيامه بالسلوك.
- أن يدرب المرشد الطالب على بعض العبارات التي يمكن أن يلقنها لنفسه عندما يطلق عليه الآخرون أسماء لا يحبها أو توجه له عبارات سلبية.
- أن يدرب المرشد الموهوب ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية التعزيز والثناء الذاتي حيث إن التعزيز والثناء الذاتي له أثر فعال على مفهوم الذات حيث يجب على الطالب أن يكون هو نفسه المقيم والمعزز ويجب عليه أن يطور المهارات الضرورية ليقدم لنفسه الثناء اللفظي عند الضرورة أو حتى التعزيز المادي مثل الاستمتاع بنشاطات مسلية، أما التعليقات اللفظية فهي داخلية وهي دائمة متوافرة للفرد، عندما يتعلم أن يقدم لنفسه ثناء أو تعزيزاً لفظياً، فإن التعزيز يستمر حتى دون تعزيز خارجي.
- أن يدرب المرشد الطفل الموهوب ذا الصعوبة التعليمية على استخدام الفرح والسخرية لجعل الطالب يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف.

وفي هذا الصدد أجرت الشياب (2007) دراسة هدفت إلى بناء برنامج للرعاية الوالدية وقياس أثره في تحسين مستوى تقدير الذات، لدى عينة من طلبة المدارس الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء مقياس تقدير الذات الموجه للأبناء، تكون من (40) فقرة، موزعة على مجالات خمسة هي: الأمان، الهوية، الانتماء، الهدف، والكفاية، وقد تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مناسبين لأغراض هذه الدراسة.

كما تم بناء برنامج تدريبي موجه للمربين الوالدين هدف إلى تطوير مهارات

الرعاية الوالدية لديهم والتي بدورها تعمل على تحسين مستوى تقدير الذات لدى أبنائهم، تكون البرنامج (16) جلسة تدريبية، بواقع جلستين أسبوعياً مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة. وقد تم اختيار أفراد العينة التجريبية من طلبة الصف الثاني الأساسي للعام الدراسي (2006 ـ 2007) في مدرسة الأميرة عالية، والبالغ عددهم (12) طالباً وطالبة ممن تعرض آباؤهم للبرنامج التدريبي، في حين تكونت المجموعة الضابطة من الأفراد الذين لم يتعرض آباؤهم للبرنامج التدريبي، والبالغ عددهم (20) طالباً وطالبة من مدرسة البتراء الأساسية. وقد تم تطبيق مقياس تقدير الذات، على أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية قبل وبعد تنفيذ إجراءات البرنامج التدريبي. وقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وتحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA)، للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 0.05)، وعلى جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، حيث إن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة، مما يعطي مؤشراً على أن تدريب الآباء على مهارات الرعاية الوالدية بشكل أفضل، أسهم في تحسين مستوى تقدير الذات لدى أبنائهم، وبالتالي يشير إلى فعالية البرنامج المعد لهذه الغاية.
2. أظهرت النتائج عدم وجود تباين في أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الأبناء الذين تعرض آباؤهم إلى إجراءات البرنامج التدريبي وتبعاً لمتغير الجنس، حيث تحسن مستوى تقدير الذات لدى الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بالمستوى نفسه، ولم يكن الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

الاقتراحات العملية لتكون مؤتمرات الأسرة أكثر فعالية:

تعرف مؤتمرات الأسرة والمرشدين بأنها اجتماع قصير الأمد من أجل تبادل الأفكار بينهم والحصول على المعلومات، وتزويدهم بالدعم، ومن أهم الاقتراحات العملية:

- اعتبر الأسرة كأفراد لهم اهتماماتهم الخاصة ولديهم أفكار عن طفلهم.
- حدد الموضوع الذي ستناقشه مع الوالدين.
- باستثناء ما يتعلق بتوضيح أهدافك من المقابلة، لا تكتب ملاحظاتك خلال الحديث مع الآباء لأن ذلك قد يخوفهم من الحديث.
- ابدأ وانهِ الاجتماع بإيجابية وشجع الوالدين على تقديم ملاحظاتهم حول الطفل.
- لا تتسرع خلال المقابلة لأن الآباء قد يحتاجون لوقت حتى يتحدثوا.
- استمع دون تعصب ديني أو عرقي.
- كن مستعداً لموافقة الأهل عندما يكون ذلك ممكناً.
- استخدم تفسيرات وكلمات واضحة وسهلة.
- تجنب مقارنة الطفل بإخوانه وأقرانه.
- زود الآباء بمهارة واحدة ليعلموها للطفل بالبيت.
- في نهاية المقابلة لخص ما تم مناقشته وضع خطة بالتعاون مع الوالدين للاجتماع القادم.
- لا تنسَ متابعة الحالة (Marcia,1982).

الأخطاء الرئيسة التي يقع بها المرشدون عند توصيل المعلومات للأسرة:

- التأخير في تعريف المشكلة.
- الفشل في تشجيع الوالدين.
- إعطاء نصائح أكثر مما ينبغي في بعض القضايا مثل البدائل التربوية.
- الفجائية Abruptness.
- التسرع Hurriedness.
- قلة وعدم الاهتمام بالأهل.
- التردد في التواصل مع الأسرة (Baily,2000).

طرق تدريب الوالدين:

1. النمذجة: هذه الطريقة تحتاج إلى الملاحظة والتدريب والتقليد من قبل الوالدين وتعاون من قبل المدرب من خلال تعليم إحدى المهارات من قبل المدرب إلى الوالدين.
2. لعب الدور: عندما نريد تحديد مهارة تتناسب وخصائص الوالدين، نستخدم أسلوب لعب الدور.
3. الملاحظة: تتضمن الملاحظة الطلب من الآباء المتدربين مراقبة المدربين والأخصائيين الآخرين أثناء تدريب ومعالجة الطفل.
4. الممارسة السلوكية: تتطلب هذه الطريقة تطبيق أساليب سلوكية تحت إشراف الأخصائيين قبل أن يستخدمها الوالدان مع طفلهما إذ يجب أن تطبق الممارسة في جو تجريبي في بادئ الأمر، وفي بعض الأحيان تكون الممارسة السلوكية تخيلية.
5. التدريب الفردي الخاص: يتضمن تقديم التدريبات اللازمة للوالدين بدقة ووضوح عن طريق التعليمات اللفظية والمكتوبة والوسائل السمعية والبصرية ووسائل التعليم المبرمج، ويجب أن يعطى الوالدان التغذية الراجعة السريعة وأن يوفر لهما التعزيز المناسب.
6. المحاضرات: يمكن استخدام المحاضرات لتعريف الوالدين بالعديد من المبادئ والأساليب والمفاهيم المتعلقة بالإعاقة وأثرها على النمو وسبل تدعيم الاستجابات المناسبة وخفض المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها.
7. الأفلام: كذلك يمكن أن يتم تدريب الوالدين عن طريق عرض أفلام تسجيلية تعرض بعض المهارات التي يقوم بها مهنيون في تفاعلاتهم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(المغيري، 1999)

إرشادات للمعلمين للتعامل مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

1. قدر موهبة الطفل.
2. تعامل معه أنه موهوب بالدرجة الأولى وليس ذا صعوبة تعلمية.
3. تقبّل الطفل كما هو، ولا تنتظر منه المستحيل.
4. لا تصدر أحكاماً في البداية، ولتكن واضحاً فيما تريد وما لا تريد.
5. اجعل الطالب يشعر باهتمامك به كإنسان له خصوصياته.
6. أعطه الحرية في طرح الأسئلة دون الخوف من الضحك عليه.
7. شجعه على التحدث عن مشكلته ونقاط ضعفه.
8. خطط الدروس بعناية، وهذا من شأنه تسهيل الوصول إلى الهدف.
9. انتقل من المادي والمحسوس إلى المجرد والمعنوي قدر الإمكان، وتأكد أن الطالب قد تعلم ما تعلّمه له، ولا تنسَ ربط الخبرات الجديدة بالقديمة.
10. اختيار الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ والحرص على التقيد بالخطوات.
11. لكل تلميذ فروق فردية يختلف بها عن أقرانه لذلك يجب عليك مراعاة ذلك.
12. لا تطلب من الطالب أن يقرأ دائماً قراءة جهرية، حاول أن تبادله الدور.
13. يجب أن تفرق بين ما يقدمه الطالب في القراءة وما يقدمه في الكتابة.
14. تجنب إعطاء الطالب كلمات كثيرة ليتعلمها من أنماط تهجئة مختلفة.
15. ابتعد عن الكلمات القاسية مثل غبي أو متخلف أو كسول، أو التأفف من استجابة الطالب الخاطئة، فهي كفيلة بجرح الأنا لديه.
16. توقف إذا أحسست بأن الجو الدراسي بدأ يأخذ جانب الملل.
17. لا تنسَ التغذية الراجعة قبل بداية الدرس.
18. تحدث ببطء ووضوح وواجه الطالب ولا مانع من إعادة الشرح.
19. أدخل على التعليم بعض التلميحات البصرية كالصور والرسوم والمخططات.
20. التعاون مع معلم الفصل وأعضاء اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم.

21. حاول أن تنمي نقاط القوة لدى الطالب وحاول أن تبتعد عن إثارة نقاط الضعف.
22. استفد من اللوائح التي تساعد هؤلاء التلاميذ قدر الإمكان.
23. لا تنسَ تعزيز الطالب وخصوصاً الجانب المعنوي.
24. التدريب على التعبير الشفوي مع الصغار، والتعبير الكتابي يساعد على القراءة من جهة والتهجئة من جهة أخرى.

ومن المسلمات التي لا تحتاج إلى تأكيد أن الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية يختلفون في عدة مجالات عن التلاميذ الأسوياء، وهذا يعني أنهم يحتاجون إلى أساليب وتقنيات واستراتيجيات تعليمية تختلف عن تلك التي تقدم لزملائهم من العاديين، وعموماً إذا أريد لهذه الفئة أن تحقق تقدماً في النظام التربوي، يجب أن تنمى قدراتهم اللغوية على الإلمام بتعقيدات النظام اللغوي المكتوب، وأن يؤخذ بالحساب عند التخطيط للتعليم أن تكون الطرائق والمواد المستخدمة تدور حول نقاط القوة الموجودة لدى هذه الفئة وهذه زبدة الكلام (Cott, 1985) (Cartwright,et.al 1995).

الإجراءات التي على المعلم القيام بها في حال اكتشاف طالب موهوب يعاني من صعوبة تعلمية:

من الإجراءات التي عليك القيام بها عزيزي المعلم في حال اكتشاف طالب موهوب يعاني من صعوبات تعلم في صفك ما يلي:

1. منح الطمأنينة للأسرة بأن موهبة الطالب سوف تساعده على تخطي الصعوبة التعلمية لديه.
2. شرح هذه الصعوبات لأسرة الطالب، لأن تعاون الأسرة وتجاوبها وتفهمها من النقاط الأساسية في نجاح البرامج العلاجية لهذا الطالب.
3. تعرّف على مختلف مظاهر المقدرة، والعجز عند الطالب، وفي هذا المجال، فإن الأخطاء التي يقع بها الطالب، لها أهمية خاصة، حيث إن تحليل هذه الأخطاء يفيدنا كثيراً في توضيح جوانب الضعف، وفي التعرّف على نمط الأخطاء التي يقع بها الطالب، وبالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي.

4. تجنّب أي احتمال يؤدي إلى إخفاق الطالب، وفي هذا المجال يمكننا العودة إلى المستوى الذي سبق إحساس الطالب بوجود صعوبة لديه، أي حين كان التعلم ما يزال سهلاً بالنسبة له، ومن ثم تبدأ ببطء، مواصلين التشجيع، والإطراء على الأشياء التي يفهمها جيداً، والهدف هو إزالة التوتر عنه.
5. أن يكون لديك الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة؛ فالانتباه، ومعرفة الاتجاهات، ومعرفة المتشابه والمختلف من الأصوات والأشكال، وما شابه ذلك، كلها مهارات قبلية لازمة، ينبغي أن يتقنها الطالب، قبل أن نبدأ بتعليمه مهارات أخرى أكثر تعقيداً.
6. استخدام طريقة التعليم الفردي ـ قدر الإمكان ـ مع الطالب.
7. تزويد الطلاب ببرنامج يومي/ أسبوعي شامل يوضّح المهام والواجبات، التي على الطالب إنجازها خلال ذلك الأسبوع، لأن كثيراً من هؤلاء الطلبة يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.
8. التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة؛ بحيث يتم التركيز مع هذا الطالب على ألعاب التوازن، والألعاب التي لها قواعد ثابتة، والألعاب التي تقوي العضلات، والحركات الكبيرة كالكرة، والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات.
9. استغلال حصة النشاط داخل الصف بإعطائه مسؤوليات محدودة، مثل عمل مشروع معين، أو إعطائه مهمة معينة تساعد على تنمية الاتجاهات، بحيث تتضمن المطابقة، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف، وما شابه ذلك.
10. تشجيعه ومدحه على الأشياء التي يعملها بصورة صحيحة، ركّز دائماً على النقاط الإيجابية في إنجازه، وأشعره بتقديرك للجهد الذي بذله.
11. مساعدته بأن تضع إشارة مميزة على الجهة اليمنى من الصفحة لإرشاده من أين يبدأ سواء في القراءة أو الكتابة، تذكّر أن هذا الطالب يعاني من صعوبة في تمييز الاتجاهات.

12. اعتماد مبدأ المراجعة دائماً للدروس السابقة، فهذا سيساعده على زيادة قدرته على التذكر، وسيستعد كل طلاب الصف أيضاً.
13. تشجيعه على العمل ببطء، وإعطاؤه وقتاً إضافياً في الاختبارات.
14. تشجيعه على استعمال وسائل ومواد محسوسة، في العمليات الحسابية، كذلك المسجل في حالة إلقاء الدرس.
15. تشجيعه على النظر للكلمات بالتفصيل، لمساعدته على تمييز أشكال الأحرف، التي تتكون منها هذه الكلمات.
16. إعطاؤه قوانين محددة، وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة، وهذا يساعده على الإملاء.
17. قراءة ما يُكتب على اللوح بصوت عالٍ.
18. تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان.
19. وأخيراً: جربوا كل شيء ما عدا الازدراء والتوبيخ (Cartwright, 1995).

دور أسر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يرى المؤلف أن هناك نقاطاً مهمة يجب على الوالدين الاهتمام بها تجاه طفلهما الموهوب ذي صعوبات التعلم:

- تعلم أكثر عن الموهبة وخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تعلم أكثر عن صعوبات التعلم أكثر مما تعرفه بحيث تستطيع مساعدة نفسك ومساعدة طفلك.
- تشجيع الاستقلالية عند الطفل.
- علم الطفل أداء المهارات بخطوات متسلسلة، وقدم له تغذية راجعة، وعزز الطفل عندما يؤدي المهمة بنجاح.
- تعرف على المهارات التي تعلمها الطفل في المدرسة، ثم هيئ الفرص ليطبق الطفل تلك المهارات في المنزل.
- ابحث عن مصادر النشاطات الاجتماعية مثل المخيمات الكشفية، ومراكز الاستجمام، والأندية الرياضية، ليشارك الطفل بها وبالتالي تشجيع مهاراته الاجتماعية.

- تحدث مع آباء أطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يقدمون الدعم لك.
- حافظ على الاتصال بالمعلمين والمدرسة، وتعرف على كيفية تدعيم تعلم الطفل في المدرسة وفي البيت.
- ساهم بفاعلية في إعداد الخطة التربوية لطفلك.
- ضع قائمة بقدرات الطفل واعمل على تنميتها وتشجيعها وكن منتبهاً لأي شيء حسن يفعله فاكتشاف موهبة لدى الطفل أو ميول يمكن أن يمنحه فرصة جيدة للنجاح، ولا تنس أن الأمر الذي يحسن القيام به مهما صغر يمكن أن يهب الشعور بالإنجاز والتحصيل.
- تذكر أنك تتعامل مع الطفل ككل ولا تتعامل مع الصعوبة فقط، لا تشعر بالذنب فالأمر ليس مسألة خطأ ارتكب أو لوم يلقى على أحد، تقبل الطفل كما هو وامنحه الحب، فهو بحاجة لأن يتعلم أنك تحترمه وأنه مهم في الأسرة وعضو مسؤول فيها.
- اطلب طلباً واحداً في كل مرة ثم الزم الهدوء إذا لاحظت أن الطفل يرتبك عندما يكلف بأكثر من طلب، دعه ينظر إلى وجهك عندما تتكلم واجعله يكرر ما طلبته منه، وحاول أن تجعل التعليمات والتوجيهات قصيرة وبسيطة وواضحة.
- أخبر الطفل عن مشكلاته وأخبر المدرس الجديد في كل عام بها، وكذلك المعلم البديل ومعلم التربية الرياضية ومدرب السباحة.
- تعاون مع المدرسة ولاحظ ما إذا كان طفلك سعيداً.
- تنظيم الوقت وتبسيط الروتين العائلي.
- العب ألعاباً مختلفة مع طفلك فهذا يشعره بالحنان ويزيد من ثقته بنفسه.
- اشترِ الكتب التي يستطيع قراءتها ويفضل أن تسجل النصوص على شريط ليسهل عليه تتبعها.

- كن موضوعياً وصبوراً قدر الإمكان، تحدث مع طفلك بصوت هادئ وحازم.
- إذا كانت المهمة صعبة جداً بالنسبة لطفلك، انتقل إلى شيء أسهل ثم عد إلى الأولى مع مراعاة تبسيطها حتى يستطيع أن ينجح فيها.
- إذا كان طفلك قادراً بمهمة ما، تابعه بصبر حتى يتمها.
- كن مباشراً وإيجابياً في الحديث مع طفلك وتجنب النقد ولا تركز على الفشل.
- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف على أُسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
- التعرّف على نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أية مصطلحات أو أسماء لا يعرفونها.
- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.
- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، حيث إن الوالدين لهما تأثير مهم على تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم **فمثلاً:**
  - لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد، أعطه وقتاً كافياً لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.
  - وضّح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.
  - ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يُرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلى جميع أفراد الأسرة اتباع تلك القوانين حيث إن الطفل يتعلم من القدوة.
  - تنبّه لعمر الطفل عندما تطلُب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.

- احرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئاً جديداً أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهى من العمل المطلوب منه.
- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم.
- دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحّح له أخطاءه.

وأخيراً فإن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية قد يعانون عند دخولهم الجامعة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقاً لعملية الانتقال التي سوف تتعرض لها هذه الفئة عند الخروج من الحياة المدرسية إلى العالم الخارجي.

وكذلك فإن الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب واتخاذ القرار الذي يساعده على التحاقه بالجامعة أو حصوله على عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيهه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركاً في قرار كهذا.

دور الوالدين في البرنامج العلاجي الخاص بطفلهم الموهوب ذي الصعوبة التعلمية:

هناك دور مهم للوالدين في نجاح البرنامج العلاجي الموضوع لطفلهم من قبل الأخصائيين، وتحديداً على الوالدين القيام بما يلي:

1. فهم أبعاد البرامج العلاجية الخاصة بطفلهم.
2. متابعة تنفيذ البرنامج مع طفلهم.
3. تنفيذ الأجزاء الخاصة بهم في البرنامج العلاجي.
4. ملاحظة انعكاسات البرنامج في سلوك أطفالهم.
5. تدريب الأهل على بعض المهارات التي يمكن أن تتم تنميتها عند طفلهم من خلال التدريب المباشر أو من خلال اللعب.

إرشادات خاصة للوالدين للتعامل مع طفلهم الموهوب ذي صعوبات التعلم:

عزيزي القارئ، فيما يلي عدة طرق نضعها بين يدي والدي الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم لمساعدة طفلهم للتغلب على مشكلته، وهذه الطرق هي:

1. ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالد/ الوالدة مع الطالب صاحب المشكلة.
2. يجب أن تكون فترات العمل قصيرة - في البداية - ومن ثم يمكن تمديدها تدريجياً، ومن المفيد أن ينتهي العمل مع الطالب حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح، مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالإخفاق.
3. ينبغي تحلّي الوالد/ الوالدة بالصبر والموضوعية (بعيداً عن العواطف) قدر المستطاع ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطالب.
4. ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة، بحيث يستوعبها الطالب بسهولة.
5. إذا شكا الطالب من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى التدريب السابق (بعد تعديله) حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
6. ينبغي معرفة قدرات الطالب، وكذلك جوانب ضعفه، معرفة تامة، ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات (أو تدريبات) سهلة جداً بل لا بد من التحديات لإثارة اهتمامه.
7. لا بد من الثناء على الطالب حين يوفّق في أداء عمل ما (مهما بدا بسيطاً)، كما لا يجوز التركيز على مظاهر الإخفاق.
8. يجب على الوالد/ الوالدة أن يتشارك بانبساط مع الطالب حتى يشعر بالمتعة في أثناء التدريب والعمل معه.

9. يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعي فيقال له مثلاً: ((يمكنك أن تتعلم ولو أن ذلك قد يبدو بطيئاً في البداية، ولكن اطمئن فأنا معك في هذا الأمر إلى أن تتعلمه وتتقنه)).

"تم بحمد الله والله ولي التوفيق"

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو زيد، هيثم يوسف راشد (2005)، أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- أبو سماحة، كمال ومحفوظ، نبيل والفرح، وجيه (1992)، تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان، عمان.
- أبو نيان، إبراهيم (2001)، صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- آل زميع، عائض سفر (1998)، فاعلية التعزيز الإيجابي في زيادة الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الإمام، محمد صالح، الجوالده، فؤاد عيد (2010 ـ أ)، الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين" أحلامنا تتحقق...برعاية أبنائنا الموهوبين" "المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين" عمان ـ الأردن، 28 ـ 2010/7/29.
- الإمام محمد صالح، الجوالده، فؤاد عيد (2010 ـ ب)، الإعاقة العقلية ومهارات الحياة "في ضوء نظرية العقل"، عمان ـ الأردن، دار الثقافة.

- الإمام محمد صالح، الجوالده، فؤاد عيد (2010 ـ ج)، السلوكات الدالة على نظرية العقل ، عمان ـ الأردن، دار الثقافة.
- بدارنه، كرم (2007)، الممارسات الصفية المرتبطة بنظرية الذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس التعليم الإعدادي في مدينة عكا ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- بركات، حليم، (1996)، المجتمع العربي المعاصر ـ بحث استطلاعي اجتماعي، ط6، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- البطش، محمد وليد والروسان، فاروق (1991)، التحليل العاملي للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 2 (8)أ: 114 ـ 113.
- بهجات، رفعت (2004)، أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- البو سعيدي، أميمة (1999)، أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
- بيكارد، كارل (2001)، الأسلوب الأمثل لتنمية احترام الذات لدى طفلك، (ط1)، السعودية: مكتبة جرير.
- تركي، آمنة عبد الله (1990)، دراسة دافعية الإنجاز، تطويرها وثباتها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

- توفيق، زكريا (1993)، صعوبات التعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان، الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد(20).
- جابر، جابر عبدالحميد، (1997)، الذكاء ومقاييسه، الطبعة العاشرة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبدالحميد (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (2004)، الموهبة والتفوق والإبداع، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (1999)، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الجلبي، سوسن شاكر، (2003) آثار العنف وإساءة معاملة الأطفال على الشخصية المستقبلية، مركز أمان ـ المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة 27 /آب/2005.
- حافظ، نبيل (2000)، صعوبات التعلم والتدخل العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحروب، أنيس (2003)، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين: عمان، كتاب أوراق العمل 143 ـ 194.
- الحروب، أنيس (1999)، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- حسن، علي حسن (1998)، سيكولوجية الإنجاز: الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- حسين، محمد عبد الهادي (2003)، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي (2008)، الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- حماد، هاله؛ ودودين، سمر (2003)، الكتاب المصدري المنهجي لمشروع الفنون في حماية الطفل، مشروع حماية الأسرة بالتعاون مع الوكالة البريطانية للتنمية الدولية، dfid، الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- الخرينج، ليلى صالح (2007)، دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقلياً والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الخضر، أسماء (1994)، المساواة والمشاركة في إطار الأسرة رؤية قانونية، ورقة مرجعية في الاجتماع العربي الإقليمي التحضيري للمؤتمر العالمي الرابع للمرأة، غير منشور، مكتبة الشارقة العامة.
- الخطيب، جمال (2010)، تعديل السلوك الإنساني، دار الفكر، عمان ـ الأردن.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (1997)، المدخل إلى التربية الخاصة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2003)، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، عمان ـ الأردن: دار حنين.
- الخطيب، فريد (1992)، الوجيز في تعليم الأطفال المعوقين عقلياً، (ط1)، عمان، مؤسسة دار شيرين.

- درويش، زين العابدين (1992)، "ظروف التحول في مجتمع الإمارات العربية المتحدة والتغير في اتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء" ـ سلسلة كتب مجلة شؤون اجتماعية، دراسات في مجتمع الإمارات، الجزء الرابع، الشارقة، جمعية الاجتماعيين.
- الدريني، حسين سلامة ومحمد، أحمد وكامل، عبد الوهاب (1981)، مقياس تقدير الذات، القاهرة: دار الفكر.
- دودين، ثريا يونس (2007)، دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الرواجفة، شاهر خليل (2005). فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الروسان، فاروق (2000)، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان.
- الروسان، فاروق (1996)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زحلوق، مها (2000)، التربية الخاصة بالمتفوقين، الطبعة الأولى، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- الزراد، فيصل محمد خير (1991)، صعوبات التعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة الخليج العربي، العدد(38)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزعبي، فلاح سلطان (2005)، علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2001)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- الزيات، فتحي (1998)، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (1989)، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، العدد الثاني.
- الزيات، فتحي مصطفى (1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة، مصر.
- الزيات، فتحي (2002)، المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيادة، أحمد رشيد (2006)، أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ـ الأردن.
- الزيود، نادر فهمي، وهندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر، وكوافحة، تيسير مفلح (1989)، التعلم والتعليم الصفي، ط2، عمان: دار الفكر.

- الساكت، خولة سليمان علي (2004)، درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع ودلالاتها الإرشادية لدى عينة من الأطفال الأردنيين، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض: مكتبة الصفحات البيضاء.
- السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان،أيمن، وأبو جودة، وائل (2001)، مدخل إلى صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- السرور، ناديا هايل (2003)، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- سليمان، عبد الرحمن (2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، سناء محمد (2005)، تحسين مفهوم الذات: تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة، القاهرة: دار عالم الكتب.
- سليمان، عبدالرحمن سيد وحمد، صفاء غازي (2001)، المتفوقون عقلياً، خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- السمادوني، السيد (1990)، الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط، دراسة ميدانية، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- السيد، فؤاد البهي، عبد الرحمن، سعد (1999)، سلسة المراجع في التربية وعلم النفس ـ الكتاب التاسع ـ علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الشايع، البندري سعد محمد (2006)، البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، بحث مقدم في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم: "المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم"، الرياض (19 ـ 22) نوفمبر 2006م.
- الشياب، سوسن فريد خليل (2007)، بناء برنامج للرعاية الوالدية وقياس أثره في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة المدارس الأردنية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- صبحي، تيسير (1994)، رعاية ذوي الحاجات الخاصة، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- الصليلي، سالم عيفان (2008)، دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الصمادي، جميل، الناطور، ميادة، الشحومي، عبد الله (2003)، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- طه، محمد (2006)، كيف نفهم الذكاء؟ نظريات معاصرة حول الذكاء، مجلة عالم المعرفة، العدد 330، الكويت.

- عامر، طارق ومحمد، ربيع (2008)، الذكاءات المتعددة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- العايد، يوسف محمد سلامة (2008)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- العبادي، زين حسن أحمد (2008)، أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة (1992)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر "دراسة عاملية مقارنة"، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، الدوحة، 1(2).
- عبد الستار، إبراهيم (1994)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة.
- عبد المعطي، حسن، أبو قلة، عبد الحميد (2006)، الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بجدة، 26 ـ 2006/8/30م.
- عبدالله، عادل محمد (2003)، الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، القاهرة، دار الرشاد.

- عجاج، خيري (1998)، صعوبات القراءة والفهم القرائي، الطبعة الأولى، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين (1984)، علم النفس العام، (ط2)، عمّان: مكتبة الأقصى.
- عدس، عبد الرحمن؛ قطامي، يوسف؛ توق، محيي الدين (2002)، أسس علم النفس التربوي، ط(2)، دار الفكر للطباعة والنشر التوزيع، عمان ـ الأردن.
- العدواني، حمدان سعود (2007)، السمات الشخصية التي تميز الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة لدى عينة من الطلبة في دولة الكويت، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة
- العساف، ماجد حمدان (2008) مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- عفانة، عزو والخزندار، نائلة نجيب (2007)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العقل، عقل عبد العزيز (2001)، العوامل المؤثرة على الدافعية لدى المتعلم "المتعلقة بالمتعلم"، الجامعة الأردنية.
- العكري، عبد النبي (2005)، "حقوق الأسرة في مواثيق الأمم المتحدة"، موقع مركز الدراسات أمان ـ المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة أبحاث، آذار / 2005.
- العمايرة، محمد (2002)، مشكلات السلوك الصفي، عمان، دار صفاء للنشر.
- العنيزات، صباح حسن (2006)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم، جامعة عمان للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن.

- الفقيهي، عبد الواحد أولاد (2003)، نظرية الذكاءات المتعددة في التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، (24)، المغرب.
- الفوارسه، عبدالاله شاهر(2006)، أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بذكائهم الانفعالي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة
- القاسم، جمال مثقال (2000)، أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القريوتي، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (1995)، المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية، دار القلم للنشر.
- قزاقزة، أحمد محمد يونس (2005)، فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- القصاص، خضر محمود أحمد (2004)، فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية وأثر ذلك على التكيف المدرسي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- القضاة، مأمون حامد(2004)، التكيّف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية في مدينة عمّان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس

ونوع المدرسة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (1992)، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات، 20(2).
- القمش، مصطفى (2007)، مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، مجلة الطفولة العربية، الكويت.
- القمش، مصطفى (2011)، الإعاقات المتعددة، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
- القمش، مصطفى، المعايطة، خليل (2010)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، ط 4، عمان ـ الأردن.
- القمش، مصطفى؛ الجوالده، فؤاد عيد (2012)، صعوبات التعلم، رؤية تطبيقية، عمان ـ الأردن، دار الثقافة والنشر والتوزيع.
- كامل، عبد الوهاب محمد (1993)، سيكولوجية التعلّم والفروق الفردية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، مصطفى (1988)، علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: الصدر للطباعة.
- كوافحة، تيسير مفلح (2007)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- كوافحة، تيسير (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، (ط1)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كيرك وكالفنت (1988)، ترجمة السرطاوي زيدان، السرطاوي عبد العزيز، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- ماكاي، ماثيو وفانينج، بلتريك (2005)، تقدير الذات، ط 3، الرياض – السعودية، مكتبة جرير.
- مجيد، سوسن شاكر (2009)، تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد، عادل (2003)، الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، اكتشافهم وأساليب رعايتهم، المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة القاهرة 27 ـ 1/29، القاهرة ـ مصر.
- مرزوق، عبد المجيد (1990)، دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس بمصر، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- معاجيني، أسامة (1998)، المناهج الفارقة للمتفوقين والموهوبين بين الواقع المأمول، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي الأول للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، العين.
- المعايطة، خليل، والبواليز، محمد (2004)، الموهبة والتفوّق، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

- المفتي، محمد أمين (2004)، الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- موسى، رشاد (1990)، الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- النجداوي، حمود أحمد (1991)، أثر دافع الإنجاز و مفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ـ الأردن.
- نوفل، محمد بكر (2007)، الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي (2002)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الأولى، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان ـ الأردن.
- الوقفي، راضي (1996)، الاستراتيجيات التعليمية في صعوبات التعلم، منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- الوقفي، راضي (1998)، مقدمة في علم النفس العصبي، منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- الوقفي، راضي (2003)، مقدمة صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق، منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- الوقفي، راضي والكيلاني، عبدالله زيد (2001)، مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- يحيى، خوله (2003)، إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان ـ الأردن: دار الفكر للطباعة.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- AACAP، American Academy of Child and Adolescent Psychiatry، (2005)، Reactive Attachment Disorder
www. aacap.org/puplication/factsfam/85.htm.
- ADHD2 (2004), An Introduction to AD/HD: The History and the Characteristics of AD/HD. hhtp://users2.evl.net.
- Alarcon, M.; Defries, J. C. & Light, J. G. (1997). A twin study of mathematics disability. Journal of Learning Disabilities, 30 (6), 617-623.
- AlBallhan، E (2006). Multiple intelligences style in relation to improved reading academic performance in Kuwait middle school, Middle East Studies، Kuwait University (on-line). Available: http//search.epent.com/login.aspx.
- American Psychiatric Association (2004). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. DSMOIVTR. American Psychiatric Association, Washington, D. C.
- American Psychiatric Association (APA). (1994).Diagnostic and Statistical Manual For Mental Disorders. (4th)Edition (DSM-IV).Washington, DC.
- Ames & Crole Ames(1984) Student Motivation, Academic Press. INC. London.
- Ames,R ; Ames,C.(Eds).(1984).Research in motivation in education: Vol.1.Student motivation. Toronto, ON:Academic.

- Anastopoulos, A.D., & Barkley, R.A. (1991). Biological factors in attention deficit- hyperactivity disorder. CH.A.D.D.ER, 5(1), 15-16 ,27-28.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (2002). A Calculia and Dyscalculia. Neuropsychology, 12 (4), 179-231..
- Armstrong، T (1999). Multiple intelligences in the classroom (on-line). Available: file:// www.yahoo.com.
- Armstrong,Th. (1987) Describing strengths in Children Identified as "Learning Disabled" using Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligances as an organizing framework، Unpublished doctoral dissertation، California institute of integral studies.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking psychology today, 8 (9), 43-50.
- Atkinson, J. W.,(1964). An introduction to motivation, New York, Princeton: Nostrand Company.
- Badian, N. A. (1999). Persistent arithmetic, reading or arithmetic and reading disability. Annals of Dyslexia, 49,45-70.
- Baily, Ann Bing hmo & smith stphen (2000).intervention in school and clinic.vole 3 ،issue5,pp294-297.
- Barklay, R., A. (1997). Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents. Guilford press, Newyourk.
- Barkley, R. (1997). Sense of Time in Children with ADHD, Journal of the International Neuropsychology Society, 359-369.

- Barron, S. B. (1992). Developmental Dyscalculia: A neuropsychological Perspective: Dissertation Abstract International, 53 (6), 3175.
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A Puzzling paradox. Reston, VA: Council for Exceptional Children (ERIC Digest E479).
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. Gifted child Quarterly 32, 226-230.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38, 477-490.
- Beltzman، J (1995) A case study describing the application of Haward Gardners theory of multiple intelligances as applied to teaching of learning disabled students، Dissertation Abstract International-A 56/06,p.2096,dec.
- Benedetto, N. & Tannock, R. (1999). Math Computation, Error Patterns and Stimulant Medication Effects in Children with ADHD. Journal of Attention Disorder, 3, 121-134.
- Bernstein, Douglas A. Penner, Louis A. Clarke-Stewart, Alison, and Roy, Edward J. (2006). Psychology, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Black More, Jessica, (1996): Learning Styles: Preferences:Kolb's Theory of Learning Styles. www.cyg.net/styl-d.html.

- Bloom,Elana;Heath,Nancy,(2010),recognition,Expression,and Understanding Facial Expressions of Emotion in Adolescents with Nonverbal and General Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, v43 n2 p180-192 2010.
- Boodoo. G. M., Bradley, C. L., Frontera. R. L., Pitts. J. R., & Wright L. B. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. Gifted Child Quarterly, 33, 110-114.
- Branden, N, (1992). The Power of Self-Esteem, Health Communications, Inc. Deerfield, Florida.
- Brodt LE,Mills CJ,(1997), Gifted children with learning disabilities: a review of the issues.CTY, Johns Hopkins University, Baltimore, MD 21218, USA.
- Brody. L., E., & Fox. L. H. (1983). Am accelerative intervention program for mathematically gifted girls. In L. H. Fox, L., Brody. & D. Tobin (Eds.). Women and the mathematical mystique. Baltimore. MD: Johns Hopkins University Press.
- Brown, S. W. (1984). The use of WISC-R subtest scatter in the identification of intellectually gifted handicapped children: An inappropriate task? Roeper Review, 7 (1), 1-3.
- Bryan, T. (1991). Social problems and learning disabilities. In B. Wong (Ed.), Learning about learning disabilities (pp. 196-231). San Diego: Academic Press.

- Bryan, T. (1997).Assessing The Personal Social Status Of. Students With Learning Disabilities.. Learning Disabilities Research & Practice. 12(1).63-76.
- Burman، T. & Evans، D (2003). Improving reading skills through multiple intelligences and parental involvement (on-line) Available:, http//search.epent.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an =ED478518.
- Burns, R. (1982). Self-concept development and education, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bush, W. J, Waugh, K. W (1976). Diagnosing learning disabilities, Columbus, OHIO: Bell 7 Howell company, 1976.
- Butler, J. P. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self - assessment of different ages. Child Development, 16, 201 -210.
- Campbell،B & Campbell،L. (1999). Teaching & learning through multiple intelligence(online).vailable:file://www.eric.edu.gov.com
- Carnine, D. (1989). Teaching complex content to learning disabledstudents: The role of technology. Exceptional Children, 55 (6), 524- 533.
- Carson، D.(1995). Diversity in the classroom: multiple intelligences and mathematical problem-solving, Dissertation Abstract International-A 57 / 02,P.611,Aug.
- Clark, B. (1992). Growing up Gifted. New York, NY: Macmillan Publishing Company.

- Coopersmith, S., (2002).Self-Esteem Inventories Manual. U.S.A: Mind Garden.
- Cory, G. (1991), Therapy and practice of counseling and psychotherapy. Brooks / Cole publishing.
- Covington, Marin V. (1998). The Will to Learn. (Isted) U.S.A.S.S Chan (1987). Advanced Educational Psychology،Delhi, India. Russel.
- Crammond, B. (1994) Attention- deficit hyperactivity disorder and creativity- what is the connection? Journal of Creative Behavior, 28, 193-210.
- D'Angiulli, A., & Siegel, I.S. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Pattern of Performance. Journal of Learning Disabilities. 36 (1): 48-59.
- Daniels, P.R. (1983). Teaching the gifted/ learning disabled child. Rockville. MD: Aspen.
- Davis, Gary. A. & Rimm, Sylvia. B. (1994). Education of the Gifted and Talented. 3rd ed., Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education - U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of exterme Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
- Denter، U.Schmidt, (2004). Personal And Social Identity OF Adolescent And Their Parent- Concept Of Cross Cultural Study And First Results From German Sample Switzerland, the 2nd

congress of the European Society on family relation 30/9 - 2/ 10 2004.

- Denton, J. (1990). Strengthening Lif-lengthening by Business and by Students Who Continually Innovate. In C. W. Taylor (Ed), Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide. Salt Lake City: Brain Talent-Powers Press.
- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., McGoey, K. E. (1998). Peer Tutoring for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on Classroom Behavior and Academic Performance. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 579-592.
- Earnest, S.B. (1994). Effect of middle school transition on school attitudes of learning disabled and non-referred students with learning disabilities. East Texas State University.
- Eisenberg, D., & Epstein, E. (1981, December). The discovery and development of giftedness in handicapped children. Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child. Orlando, FL.
- Elfers،P & Seitz،J.(2001). Use of kinesics abilities with a complementary dyed in a special education، New York: City University. (on line). Available: www.yahoo.com.
- Engler, B. (1999). Personality theories: A (5th) Boston: Houghton Mifflin Company.

- Epstein, M.A., Shaywitz, S.E., Woolstons, J.L., &Shaywits, B.A.(1991).The boundaries of attention deficit disorder. Journal of Learning Disability.24, 2, 78-80.
- Eric,j. &Barkley,r.(1998). Treatment of Childhood Disorders.Second Edition, New York. The Guilford Press.
- Evans, L. D. (1994). Severe Regressed Discrepancies Using Published Versus Mean Test Data. Learning Disabilities Research & Practice. q(1), 33-37.
- Feldhusen, J.F., Hoover, S. M., & Saylor, M.F., (1990) Identification of gifted students at the Secondary Level. Moner, NY: Triuiam.
- Fox, L., Brady, L., & Fobin, S. (1983). Learning-disabled/ gifted children: identification and programming (pp.117-139), Austin, TX: Pro. ED. Baltimore,MD:University Park Press.
- Frank, E, et al (2000). The Extent of Teacher Knowledge of ADHD, Journal of Attention Disorders, 4. 91-101.
- Gallagher, James, J. (1985). Teaching the Gifted Child 3rd. ed, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gardner، H.(1993). Multiple Intelligences،the theory in practice. USA: library of congress Press.
- Gardner، H.(1999). Intelligences Reframed, multiple intelligences for the 21 century (on-line). Available: http//search.epnet.com/login.aspx.

- Gardner, H (1993) Creative lives and Creative works: asynthetic Scientific approach. In R. J. sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 298-321) New York: Cambridge university press.

- Gardner, H. (1993), Creating Minds: An anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2003). Multiple Intelligence after Twenty Years. Paper Presented at the American Educational Research Association, April 21, Chicago. Illinois.

- Gartner, A.، Kohler, M., & Riesman, F. (1971). Children teach children. New York: Harper & Row. Gay, J. E. (1978). A proposed plan for identifying black gifted children. Gifted Child Quarterly, 22. 353-357.

- Geary,D.C.(1993).Mathematics Disability: Cognitive, Neuropsychological, and Genetic Components. Psychological Bulletin, 114, 345-383.

- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, 37 (1). 4-15.

- Geary, D. C. (2006). Dyscalculia at early age: Characteristics and Potential Influence on Socio-Emotional Development. In: Tremblay. R.E., Barr, R.G., Peters, R.D. Encyclopedia on Early. Childhood Development (online).

- Gerber, P. J., Ginsburg. R. J., & Reiff, H. B. (1991). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with

learning disabilities (Project 133G80500). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of special Education and Rehabilitation Services.

- Gleason, M., Carnine. D., & Boriero. D. (1990). Comparison of CAI with teacher instruction in teaching math story problems to mildly handicapped students. Journal of special Education Technology, 10, 129-136.
- Gottfried, Adele Eskeles (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, 82, 3، 525-538.
- Gottfried, Adelke Eskeles, James S. Fleming, and Allen W. Gottfried. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement, Journal of Educational Psychology, 86, 1, 104-113.
- Granvold, K. (1994). Cognitive and behavioral treatment: clinical issues, transfer of treatment, and relapse prevention. In: Granvold K (EDT) Cognitive and Behavioral Treatment method and Applications. Brooks/Cole Publishing Company.
- Hackney, P.W. (1986). Education of the visually handicapped- gifted: A program description. Education of the Visually Handicapped. 18(2). 85-95.
- Hadary, D., Cohen, S., & Haushalter, R. (1979). Out of darkness and silence. Science and Children, 16, 40-41.

- Hallahan، M D., Kauffman, J., Lloyd، J. (1998). Introduction to learning disabilities (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1988). Exceptional Children: Introduction to Special Education. (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000) Exceptional Children Introduction Special Education.Needham Heights, MA: Allyan and Bacon.

- Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs: New Jersey, prentic - hall.

- Halverson, C., & Victor, J. (1976). Minor physical anomalies and problem behavior in elementary school children. Child Development. 47, 281-285.

- Hayes, A., & Batshaw, M. L. (1993): Down syndrome. Pediatric clinics of North America, 40, pp. 523-535.

- Health Center, (2000). Special Consideration at School & in The Health - Center, http//www.environment, for adhd.Com/English/Brain/ adhd/books.htm.

- Helen Bee. (1995): The developing Child-seventh edition, Harper Collins college, New Yourk, p.52.

- Herbe, R,Thielenhouse, M (2002). Improving students motivation un reading through use of multiple intelligences. (on-line). Available: http//search.epent.com/login.aspx.

- Hernandez, D., and Fisher. EMC, (1996): Down's syndrome Genetics: Unraveling a Multificatorial Disorder. Human Molecular Genetics. Vol. 5: pp. 1411-1416.
- Hersen, M. & Bellack, A.S. (1985), Handbook of clinical behavior therapy with adults, (1st ed.), Plenum press, New Yourk.
- Herwing, Julia, (1993): Portage multi-state outreach project, final report cooperative educational service agency 5 portage w 1117, nov.
- Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth and conflict on imitation in children. Journal of Personality and social Psychology, 6, 119-125.
- Heward, W., & Orlansky, M., (1988). Exceptional children, Columbus charles E. Merill.
- Hishinumsa, E. (1996). Motivating the gifted/ underachiever implementing reward menus and behavioral contracts within a integrated approach. Gifted Child Today, 19(4), 17-25.
- Hopmann, M. R., & Nothnagle, M. B. (1994): Early vocabulary of normal and developmentally deleted infants: A longitudinal perspective. Poster session presented at the annual meeting of the society for pediatric research, Seattle.
- Hothersall, David. (1982). Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Humphrey, N.(2002).Teacher And Pupil ratings of self-esteem in Developmental dyslexia. British Journal of special Education. Vol,29.No.1.(PP.29-36).
- Huntley, L., B. (1990). Setting up shop: A program for gifted learning disabled students. Gifted Child Today, 13(4), 52-56.
- Hussien, N. A. & Abdul GHafar, Gh. M. (2006). The learning disabilities associated with attention deficit-hyperactivity disorder department of psychology, faculty of Arts. Menoufia University, Psychological therapy (Optimal View) conference, 12-14 Febral.
- Jacobson, W. (1993), Art and Science of teaching Orientation and Mobility to persons with Visual Impairments. NewYork: American Foundition for blind.
- James, J. E. (1993). The gifted-handicapped: Metaphor for humanity. Gifted International 8(1), 38-42.
- Johnson, L. J., Karnes, M. B., & Carr, V. W. (1997). Providing services to children with gifts and disabilities: A critical need. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). Handbook of gifted education (2nd ed., pp, 516-527). Boston: Allyn & Bacon.
- Jordan, N. C. & Montani, T.O. (1997). Cognitive arithmetic and problem solving a comparison of children with specific and general mathematics difficulties journal of learning disabilities, 30 (6), 624-634.
- Jose, R.(1983) Understanding Low Vision. New york: American Foundation for the blind.

- Kapalka, G. A (2004). Longer Eye Contact Improve ADHD Children Compliance with Parental Commands, Journal of Attention Research, 8. 17-23.
- Karen، G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematics، 101،4:3-14.
- Karnes, M. B. (1979). Young handicapped children can be gifted and talented. Journal for the Education of the Gifted, 2, 157-172.
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. G. (1983). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. Journal for the Education of the Gifted, 6, 266-278.
- Karnes,Frances;Shanunessy,Elizabeth;Bislsnd,Amy,(2004),Gifted Students With Disabilities Are We Finding Them? Gifted Child Today Magazine ; Fall2004, Vol. 27 Issue 4, p16-21, 6p, 1bw.
- Karnes. M. B. (1984). A demonstration/outreach model for young gifted/ Talented handicapped Roeper Review, 7(1), 23-26.
- Kaufman, A. S. (1976b). Verbal- performance 1Q discrepancies on the WISC-R. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44, 739-744.
- Kegan, J. and segal, J. (1998) psychology: An Introduction (8th ed) New York،The Harcourt press.
- Kingberg, al (2005) Comuterized Training of Working Memory in Children with ADHD, A Randomized Control Trial, Journal of the

American Academy of Child of Adolescent of Psychiatry, 44, 177-186.

- Kirk Samuel, A. and Gallagher James J. (1983) 83, Educating exceptional children, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.
- Kirk, A. S., & Gallagher, J. J. (1986). Education Exceptional Children. (5th ed.). MA: Boston: Houghton-Miffin.
- Kirk, S. &Chalfant, J. (1984).Developmental and Academic Learning Disabilities.Denver: company,Denver، London.
- Kirk, S., Gallaugher, J., (1985). Educating Exceptional children. Boston press. Ohio.
- Klein، D. (2003). Rethinking the multiple of cognitive resources & curricular representations. Journal of curriculum studies، 35،(1), 45-81.(on-line). Available:http//www.tandf.co.uk.journals.
- Kuanuer, S. (2002). Recovering from sexual abuse, addiction and compulsive behavior: New York: Haworth press.
- Lafrance, E. B. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural forms. Roeper Review, 17, 248- 252.
- Lerner، J. (1996).Learning disabilities and teaching strategies. 7th Edition ، Houghton Mifflin.
- Lerner.j.(1997). Learning disabilities. Houghton Mifflin company. Boston. USA.
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, dicgnosis, and teaching strategies (8th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lerner, J.(1993). Learning disabilities. Eighth edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

- Lerner, J., (1976) Students with Lerning Disabilities, 2nd. Ed., U.S.A.: Hough - ton Mifflin Co.

- Lovett BJ, Lewandowski LJ,(2006), Gifted students with learning disabilities: who are they?, Department of Psychology, Syracuse University, NY 13244, USA. bjlovett@syr.edu.

- Low،K, Nelson, A & Waker,M.(2001) Improving reading skills، (ERIC) Documents Reproduction service No ED456414.

- Lutey, C. (1977). Individual intelligence testing: A manual and sourcebook (2nd ed.). Greeley, CO: Carol J. Lutey.

- Maker, C, J. (1977). Providing programs for the handicapped gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- Maker, C. J. & Jo-Udall, A. (2002). Giftedness and Learning Disabilities (ERIC Diges. 427), National Institute of Education, document no. NIE 400840010.

- Maker, C., & Nielson, A. (1995). Teaching Models in Education of the Gifted. Texas: Austin.

- Marx, J. L. (1982). Autoimmunity in left-handers. Science, 217, 141-142, 144.

- Mary Ruth Coleman(2001),Surviving or Thriving? 21 Gifted Boys With Learning Disabilities Share Their School Stories, Volume 24 Issue 3 Publication Date: Summer 2001 Page Number(s): 56-63 DOI: 10.4219/gct-2001-538.

- Mastsumoto N, Niikawa N, Mikawa M (1995): Letter to the editor: confirmation of down syndrome critical region by FISH analysis in a patient with add, (21) (p11). Am. J. of Med. Genet. 59: 521-522.

- Mathew, S. T. (1984). A creative problem- solving (CPS) program for emotionally handicapped child dren to reduce aggression. Journal of Creative Behavior. 18, 278.

- Maureen, A, Aarons & Tessa, Gittens, (1987), A check list of behaviors and skills for Children showing Autistic Features, Is This Autism, Nfer- Nelson Duplishing Company Ltd.

- Mautone, D. & Jitendra (2005). The Effect of Computer-Assisted Instruction on the Mathematics Performance and Classroom Behavior of Children with ADHD. Journal of Attention Disorders, 9, 301-312.

- Mayes, D. S., Calhoun, S.L. & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. Journal of learning disabil 33 (5), 417-423.

- McClelland, D. Koestmer,&Weinberger, J.,(1989). How do self-attributed and implicit motives differ? Psychological review, 96, 4, 690-702.

- McClland, D. et. Al. (1953). The Achievement Motive. New York: Appleteten Crofts.

- Mercer، C.D. (1997) Students With Learning Disabilities, 5th Ed., upper saddle River Nj: Merrill - Prentice Hall.

- Merritt, Thomas. (2001). Brian Connection. Dissertation Abstract International. Smith, L. G., & Smith, J. K. (2002). Multi-Intelligence and Education: a Narrative of People and Ideas. New York: Martain Press.
- Millar, G. W. (1995). The creativity man: An authorized biography, Norwood, NJ: Ablex.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. Gifted Child Quarterly, 34, 36-39.
- Montague, M. (1991). Gifted and learning-disabled gifted students knowledge and use of mathematical problem-solving strategies. Journal for the Education of the Gifted, 14, 393-411.
- Moore-Thomas,Chery ;Smith-DArezzo,Wendy M,(2010),Children's books with characters that have disabilities have been touted as an avenue to introduce children to their peers with disabilities. Children's, Teaching Exceptional Children Plus, v6 n3 Article 2 Feb 2010.
- Mussen, P. H., & Rutherford, E. (1963). Parent-Child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. Child Development, 34, 589-607.
- Myklebust, H. & Boshes, B., (1981), Minimal Brain to Children (Final report, contract 108-65-142, Neurological & Sensory Disease Control Program). Department of Health, Education & Welfare, Washington, D.C.

- Nielsen, M. E, & Mortorff- Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. Roeper Review, 12, 29-36.
- Nolen،J.(2003): Multiple intelligences in classroom. Journal of Education،124,1,pp 115-119.
- O` Connell, B. (1982). Arts for the handicapped (ESEA Title IV-C Model Sites Project). Sheboygan, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- O`neil, Denns (2005), violence and Aggression in children and youth, website- Keep Schools Safe - The school safety and security resources 4-august- 2005.
- Ollendick, H. T.,(1974). Level of need achievement persistence behavior in children, Development of Psychology, 10, 3, 457.
- Pamela, U(2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies، research project, (on-line). Available: conic.patterson@yahoo.com.
- Paul W. (2002). A randomized controlled Trail of Efficacy of a cognitive – Behavioral anger management group for clients with Learning Disabilities. Journal of applied research in intellectual disabilities 15(3) P. 12-224.
- Porter, Louise. (1990). Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents. Buckingham, Open University Press.
- Raven, J. C., Court J. H., & Raven J., (1977). Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales, London: H. K. Lewis.

- Reis, S. M., New,T. W., & McGuire, J. M. (1995). Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Reis, Sally M. and Renzulli, Joseph, S., (1989) The Secondary Traid Model, Creative Learning press.
- Renzulli, J. S.(1983, September/October). Rating the behavioral characteristics of superior students. G/C/T, 30-35.
- Renzulli, J., Olenchak, R., (1989). The effectiveness of School wide enrichment model. Gifted child Quarterly, vol 33. No, 2, pp 30-40.
- Rimm, S. B. (1991). The attention deficit-hyperactivity disorder epidemic. How to stop Underachievement Newsletter, 1 (4),PP. 7-8. Educational Assessment Service, Watertown, WI.
- Rimm, S. B. (1995). Gender effects on achievement. How to stop Underachievement Newsletter. 6 (2). 1-5. Educational Assessment Service, Watertown. WI.
- Robert, S.O. (1999).Persepectives On Learning Disabilities Biological, Cognitive, Cntextual.NewYork, Westview Press.
- Rocka, L(1995). How does knowledge of multiple intelligences theory broaden a multi-sensory approach to the teaching of writing? How does the application of multiple intelligences theory enhance a multiple-sensory approach to the teaching of reading، Harvard university: National center for the study of adult

learning and literacy, (on-line). Available: (ERIC Documents Reproduction service No ED453386).

- Safer, D. J., & Krager. J. M(1988). A survey of medication treatments for hyperactive/inattentive students. Journal of the American Medical Association, 260, 2256-2258.
- Sagien, Abraham(1994). Assessing achievement motivation, The Journal of Psychology, 128 (1-6), 51-61.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D.،& Rapp, N.(1990). Effects of self-evaluation on the independent work skills of preschool children with disabilities. Exceptional Children, 56(6), 540-549.
- Schnur, J. O., & Stefanich, G. P. (1979). Science for the handicapped gifted child. Roeper Review, 2(2). 26-28.
- Shunk H.,Dale (1994). Learning theories: an educational perspective. Macmillan Publishing Company, NewYork.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. Roeper Review, 12, 37-42.
- Smith, T.D. (2001). Experiences of Mild And Moderately disabled students Participating in the full inclusion model in a rural high school in Georgia.Disser.Abst.Inter.DAI..A61l10,P.3953,Apr2001.
- Stevenson, G., Seghini, J., Timothy, K., Brown, K., Lloyd, B., Zimmerman, M., Maxfield, S., & Buchanan, J. (1971). Project Implode: Igniting Creative Potential. Salt Lake City, UT: Bella-vista-Institute for Behavioral Research in Creativity.

- Susan، D & Dale، S.(2004): Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences. Journal of Experimental Education,73، 1،pp12-41.
- Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/ learning disabled child. Journal for the Education of the Gifted, 10(3), 227-237.
- Swiatek, Mary, A. & Shoplik, Ann, L. (1999). Elementary student talent searches: eatablishing appropriate guidelines for qualifying tes Scores. Gifted Child Quarterly. Vol. 43 (4): p 265-272.
- Tallent-Runnels, M. K., & Sigler, E. A. (1995). The status of the selection of gifted students with learning disabilities for gifted programs. Roeper Review. 17, 246- 248.
- Torrance, E. (1993). The Nature of creative as Manifest Testing, In R. J. Sternberg(Ed), The Nature of creativity, New York: The University of Cambridge press.
- Wagner, C. G. (1992). Enabling the disabled: Technologies for people with handicaps. The futurist. 26, 29-32.
- Wees. J. (1993). Gifted/ Learning disabled: Yes, They exist and here are some successful ways to teach them. Gifted International, 8(1), 48-51.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). Intellectual Giftedness in Disabled Persons. Rockville MD: Aspen.
- Wiener, B. (1966). Role of Success and Failure in Learning of easy and Complex tastis. Journal Personality and Social Psychology.

- Willard-Holt. C. (1994). Recognizing talent: Cross case study of two high potential students with cerebral palsy. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Woolfolk, A., (1993) Educational psychology (5th.ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Zametkin, A. (1991), The neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder. CH. A. D. D. E. R. 5(1), 10-11.

المؤلف في سطور



الدكتور مصطفى نوري القمش

- عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية السابق.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك جامعة عمان العربية.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك في جامعة البلقاء التطبيقية.
- شارك في العديد من الدورات التدريبية الداخلية والخارجية.
- شارك في مؤتمرات محلية وخارجية.
- قام بتدريس مساقات جامعية في تخصصات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.
- أشرف وناقش العديد من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه.
- عضو في بعض لجان المجالس والجمعيات الرسمية في الأردن.
- نائب رئيس الجمعية العربية لصعوبات التعلم.
- له أربعة عشر كتاباً منشوراً.
- له خمسة عشر بحثاً علمياً محكماً ومنشوراً.
- البريد الإلكتروني:

Must_km1969@yahoo.com   d.mustafa-km@hotmail.com

Gifted
With Learning Disabilities



Dr.
a N. Alqemsh

دار الثقافة
للنشر والتوزيع
اسسها خالد محمود جبر حيف عام 1984 عمان - الأردن
Est. Khaled M. Jaber Haif 1984 Amman - Jordan
www.daralthaqafa.com

ISBN 9957-16-741-7
9 789957 167417
الثقافة للتصميم والإخراج